

HELSINGFORS UNIVERSITET

Uttalsundervisning för vuxna andraspråksinlärare

En kvantitativ studie om sfi-lärarnas praxis
i och uppfattningar om uttalsundervisning
på olika färdighetsnivåer

Emma Laihanen
014606665
Magisteravhandling
Nordiska språk
Humanistiska fakulteten
Helsingfors universitet
höstterminen 2020

Tiivistelmä – Sammandrag – Abstract

Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta	Avdelning Suomalais-ugrilainen ja pohjoismainen osasto	
Tekijä – Författare – Author Emma Laihanen		
Työn nimi – Arbetets titel – Title Uttalsundervisning för vuxna andraspråksinlärare: En kvantitativ studie om sfi-lärarnas praxis i och uppfattningar om uttalsundervisning på olika färdighetsnivåer		
Oppiaine – Läroämne – Subject Pohjoismaiset kielet, ruotsi toisena kotimaisena kielenä		
Työn laji – Arbetets art – Level Maisterintutkielma	Aika – Datum – Month and year Joulukuu 2020	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 59 + liitteet
<p>Tiivistelmä – Sammandrag – Abstract</p> <p>Tutkielmassa tarkastellaan ruotsi toisena kielenä -opettajien käytäntöjä ja suhtautumista aikuisten kielenoppijoiden ääntämisen opetukseen eri kielitaitotasolla. Aikaisempi tutkimus on antanut viitettä opettajien positiivisesta asennoitumisesta ääntämisen opetusta kohtaan mutta opetuksen käytännön toteuttaminen on koettu haastavaksi. Ääntämisen opetusta eri kielitaitotasolla ei ole tutkittu juuri lainkaan. Tämän tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaista ääntämisen opetusta opettajat antavat, millaisia käsityksiä opettajilla on ääntämisen opetuksesta sekä onko opettajan käytänteiden, käsitysten ja oppijan kielitaitotason välillä yhteyttä.</p> <p>Aineisto koostuu 38 kyselyvastauksesta, jotka on kerätty toukokuussa 2020. Vastajaat toimivat ruotsi toisena kielenä -opettajina joko Suomessa tai Ruotsissa. Numeerista aineistoa käsitellään tilastollisin menetelmin SPSS-ohjelmalla ja avovastauksia analysoidaan sisällönanalyysin menetelmin. Kuvailevan tilastoanalyysin lisäksi tutkimuksessa on käytetty faktorianalyysia, t-testiä, varianssianalyysia, jakaumatarkastelua ja korrelaatioita. Opetusryhmän kielitaitotason lisäksi tutkimuksessa taustamuuttujina ovat olleet opettajan ikä, sukupuoli, maa, opetuskokemus sekä opetusryhmän koko.</p> <p>Tutkimustulokset osoittavat, että ääntämistä opetetaan kaikilla kielitaitotasolla. Ääntämisharjoitukset yhdistetään useammin sanaston kuin kieliopin harjoitteluun ja painotusalueina on useammin vokaalit ja prosodia kuin konsonantit. Opettajat suhtautuvat ääntämisen opetukseen positiivisesti ja erityisesti vanhemmat ja kokeneemmat opettajat priorisoivat sitä. Nuoret opettajat suhtautuvat puolestaan suvaitsevammin toisen kielen oppijan vieraan kielen aksenttiin puheessa. Tutkimuksen luokittelussa molemmat ääripäät eli sekä nuoret että vanhat opettajat kokevat kaipaavansa lisää resursseja ääntämisen opetukseen. Merkitseviä eroja maiden välillä ilmeni ainoastaan kahdessa muuttujassa: Suomessa opettajat käyttävät enemmän kirjallisia oppimateriaaleja ääntämisen opetukseen, vaikkakin avovastauksissa nousi myös esille puute suomenruotsalaisista oppimateriaaleista. Ruotsissa harjoitellaan prosodiaa enemmän kuin Suomessa, mikä selittyy maiden eri kielivarianteilla: ruotsinruotsissa esimerkiksi ero painollisten ja painottomien tavujen välillä on suurempi kuin suomenruotsissa. Tutkimustulosten perusteella ei voida havaita selkeää yhteyttä kielitaitotasojen ja opettajan käytänteiden välillä, mutta jakaumatarkastelut osoittavat, että opettajan käytänteet ääntämisen opetuksessa ovat pitkälti yhteneväisiä A1-kielitaitotasolla, kun taas muilla kielitaitotasolla ilmenee osittain suuriakin vaihteluita opettajien välillä. Opettajien käytänteet ja käsitykset ovat puolestaan sopusoinnussa keskenään, eli heidän ajatusmaailmansa näkyy konkreettisina toimina opetuksessa.</p>		

Avainsanat – Nyckelord – Keywords uttalsundervisning, sfi, svenska som andraspråk, vuxna andraspråksinlärare, färdighetsnivåer, CEFR

Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto

Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information Sammanfattning på svenska:

Denna avhandling handlar om lärare i svenska som andraspråk och deras rapporterade praxis i och uppfattning om uttalsundervisning för vuxna på olika färdighetsnivåer. Tidigare forskning har visat att lärare förhåller sig positivt till uttalsundervisning men det har varit svårt för dem att få undervisningen genomförd. Det finns relativt lite tidigare forskning om uttalsundervisning på olika färdighetsnivåer. Syftet med denna avhandling är att kartlägga hurdan uttalsundervisning lärare ger, hurdana uppfattningar lärare har om uttalsundervisning och om det finns ett samband mellan lärares praxis, uppfattningar och inlärares färdighetsnivå.

Materialet består av 38 enkätsvar som har samlats in i maj 2020. Informanterna undervisar i svenska som andraspråk antingen i Finland eller i Sverige. Det numeriska materialet har behandlats med statistiska metoder med hjälp av SPSS-programmet, och de öppna svaren har analyserats via en innehållsanalys. Förutom den deskriptiva analysen har faktoranalys, t-test, variansanalys, granskning av distributioner och korrelationer använts. Bakgrundsvariablerna i denna undersökning har varit lärarnas ålder, kön, land, undervisningserfarenhet samt undervisningsgruppens storlek och färdighetsnivå.

Forskningsresultaten visar att uttal undervisas på alla färdighetsnivåer. Uttalsövningar kombineras oftare med övning av vokabulär än med övning av grammatik, och vokaler och prosodi betonas i undervisningen oftare än konsonanter. Lärarna förhåller sig positivt till uttalsundervisning och speciellt de äldre och erfarna lärarna prioriterar det. De unga lärarna förhåller sig däremot mer toleranta till andraspråksinlärares brytning i talet. Både de unga och äldre lärarna känner att de saknar resurser för uttalsundervisning. Signifikanta skillnader mellan länderna förekom endast när det gällde två variabler: Lärare i Finland använder mer tryckt material i uttalsundervisningen, även om brist på finlandssvenskt material lyftes fram i de öppna svaren. I Sverige övas prosodi mer än i Finland vilket kan förklaras med de olika språkvarianterna mellan länderna: i sverigesvenska är till exempel skillnaderna mellan betonade och obetonade stavelser större än i finlandssvenska. Baserat på forskningsresultaten kan inget tydligt samband observeras mellan färdighetsnivåerna och lärarnas praxis, men granskningen av distributionerna visar att lärarnas praxis i uttalsundervisning är i hög grad överensstämmande på A1-nivån medan det på andra färdighetsnivåerna förekommer till och med stor variation mellan lärarna. Däremot överensstämmer lärarnas praxis och uppfattningar med varandra, dvs. deras tänkande syns i konkreta handlingar i undervisningen.

Innehåll

1	Inledning.....	7
1.1	Syfte och forskningsfrågor	8
1.2	Disposition.....	9
2	Utgångspunkter.....	10
2.1	Andraspråksinläring	10
2.2	Sfi som undervisningsform	11
2.2.1	Sfi i Sverige	11
2.2.2	Sfi i Finland	12
2.3	Uttalsundervisning för vuxna andraspråksinlärare	13
3	Tidigare forskning.....	16
3.1	Lärares praxis i uttalsundervisning	16
3.2	Lärares syn på uttalsundervisning.....	18
3.3	Uttalsundervisning på olika färdighetsnivåer	19
3.4	Uttalsfärdigheter hos andraspråkstalare	19
4	Material och metod	21
4.1	Material och sampel	21
4.2	Metoder och mätinstrument.....	22
4.3	Reliabilitet och validitet	27
4.4	Etiska överväganden	28
5	Resultat.....	30
5.1	Uttalsundervisning till andraspråksinlärare.....	30
5.2	Lärarnas uppfattningar om uttalsundervisning	35
5.3	Samband mellan uttalsundervisning och lärarnas uppfattningar ...	38
5.4	Samband mellan uttalsundervisning och inlärares färdighetsnivå.	44
5.5	Öppna frågor.....	47
6	Diskussion	50

Litteratur.....	55
Bilagor.....	60

Tabeller

Tabell 1. Informanternas bakgrund och undervisningsgrupp enligt land	22
Tabell 2. Roterad komponentmatris för påståenden om uttalsundervisning	25
Tabell 3. Deskriptiv statistik och resultat för t-test och Mann-Whitney test för land	31
Tabell 4. Deskriptiv statistik för övningstyper	32
Tabell 5. Deskriptiv statistik och resultat för ANOVA och Kruskal-Wallis för erfarenhet.....	32
Tabell 6. Deskriptiv statistik och resultat för ANOVA och Kruskal-Wallis för inlärares CEFR-nivå.....	34
Tabell 7. Deskriptiv statistik för påståenden om uttalsundervisning	36
Tabell 8. Resultat av ANOVA och Kruskal-Wallis för skillnader i ålder och erfarenhet.....	38
Tabell 9. Korrelationerna mellan lärares praxis i uttalsundervisning och påståenden 1-7	39
Tabell 10. Korrelationerna mellan lärares praxis i uttalsundervisning och påståenden 8-14	40
Tabell 11. Korrelationerna mellan prioritering, tolerans mot brytning, resurser och variablerna om lärares praxis i uttalsundervisning	43

Figurer

Figur 1. Lådagram för variablerna tryckt respektive elektroniskt material och uttalsövningar på olika CEFR-nivåer.....	45
Figur 2. Lådagram för variablerna uttalsundervisning kombineras med grammatik respektive vokabulär på olika CEFR-nivåer	46
Figur 3. Lådagram för variablerna vokal-, konsonant- och prosodiövningar på olika CEFR-nivåer	47

1 Inledning

Att lära sig ett andraspråk är inte helt enkelt – för att kunna kommunicera på andraspråket måste man ha kunskaper om språkets lexikon, grammatik, ortografi och uttal. Den mest tidskrävande av dessa komponenter för alla inlärare är antagligen vokabulären på grund av dess storlek, och därför är det naturligt att språkundervisning ofta lägger mycket vikt på just ordinläring. Vokabulären består inte bara av många ord utan innehåller också flera olika nivåer. För att kunna ett ord måste man ha kunskap om dess morfologiska, syntaktiska och semantiska aspekter, dvs. hur ordet böjs, hur det kan kombineras med andra ord samt vad ordet betyder och i vilka sammanhang det kan användas. (Enström 2013.) Språkkunskaper kräver också att man behärskar flera olika språkssystem. På grund av svenskans fonologiska struktur avviker tal och skrift ganska mycket från varandra, och det är en helt annan sak att kunna läsa en text och förstå vad den betyder än att läsa texten högt och uttala de skrivna orden på ett förståeligt sätt. Uttalsundervisning hjälper inläraren både att förstå andras tal och att producera det själv.

Andraspråksinlärare möter ofta svårigheter av olika grad när de håller på att lära sig målspråkets uttal. De kan redan åtminstone ett språk och detta språk påverkar ofta uttalet på andraspråket – detta kallas för *fonologisk transfer* (Jarvis & Pavlenko 2007). Hos andraspråkstalare kvarstår det ofta olika drag från förstaspråket och därför uttalar de andraspråket på ett annat sätt än infödda talare. När en avancerad andraspråkstalets språkfärdighet bedöms, verkar uttalet spela en större roll än andra aspekter i språket enligt Boyds och Bredänges studier (2013). En utländsk brytning kan till och med ha negativa följder för individen, till exempel i yrkeslivet (Boyd & Bredänge 2013).

Uttalet är den faktor som påverkar begripligheten i samtalet mest (Thorén 2009). Även om en andraspråkstalare skulle kunna ett ords alla morfologiska, syntaktiska och semantiska aspekter kan ett bristfälligt uttal vara ett hinder för kommunikationen. Eftersom en kvarstående brytning nästan alltid förekommer hos andraspråksinlärare (Thorén 2016), är det viktigt att undervisa i målspråkets uttal. Det kan vara svårare för vuxna andraspråksinlärare att uppnå ett inföddlikt uttal än för yngre andraspråksinlärare (Hyltenstam & Abrahamsson 2009), vilket är en utmaning i vuxenutbildningen.

Jag har själv jobbat med vuxna andraspråkstalare i svenska både i Sverige och Finland och lagt särskilt märke till anspråkstalarnas uttal som har avvikit på många sätt från de

infödda talarnas sätt att uttala svenska. Detta har fått mig att fundera på hur mycket uttalsundervisning det ges till andraspråksinlärare. Dessutom har jag stött på negativa attityder till uttalsundervisning hos mina egna svensklärare när svenska har undervisats som andra inhemska språk i den finska skolan: i gymnasiet hoppade läraren medvetet över de flesta uttalsövningar på grund av tidsbrist. Hen motiverade sitt val med att uttalet inte var en så viktig del av språkundervisningen – även om uttalet enligt kursboken var en av de största tyngdpunkterna på kursen. Därför vill jag undersöka hurdana attityder till uttalsundervisning det förekommer hos de lärare som undervisar svenska som andraspråk. Prioriteras uttal framom vokabulär och grammatik i andraspråksundervisningen? Koncentreras uttalsundervisning på en viss färdighetsnivå eller beaktas den både på nybörjarnivån och på den avancerade nivån? Att kunna kommunicera både muntligt och skriftligt på andraspråket är ofta det mest centrala målet i språkinläringen men jag undrar om fokus ligger på läs- och hörförståelsen eller på den aktiva muntliga respektive skriftliga produktionen.

I denna undersökning undersöker jag kvantitativt hurdan uttalsundervisning det erbjuds för vuxna i ämnet svenska som andraspråk i Sverige och Finland. Förutom lärares praxis i och uppfattningar om uttalsundervisning kommer jag att ta upp de olika nivåerna inom den gemensamma europeiska referensramen för språk (GERS; Common European Framework of Reference for Languages = CEFR) i uttalsundervisningen eftersom det knappast finns tidigare forskning om detta ämne från Sverige eller Finland. På 2000-talet har referensramen etablerats väl i språkundervisning och nivåerna används nu för tiden effektivt i lärande, undervisning och bedömning i många europeiska länder.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna avhandling är att kartlägga med hjälp av statistiska metoder hurdan uttalsundervisning det erbjuds på olika färdighetsnivåer i sfi (svenskundervisning för invandrare) i Sverige och Finland och hur lärare uppfattar uttalsundervisning.

Mina forskningsfrågor är:

1. Hurdan uttalsundervisning ger sfi-lärare till andraspråksinlärare?
2. Hurdana uppfattningar om uttalsundervisning har sfi-lärare?

3. Finns det ett samband mellan uttalsundervisning och lärarnas uppfattningar?
4. Finns det ett samband mellan uttalsundervisning och inlärares färdighetsnivå?

När det gäller de två första frågorna undersöker jag om det finns skillnader mellan grupper i bakgrundsvariablerna ålder, kön, land, erfarenhet, undervisningsgruppens storlek och färdighetsnivå. Informanterna i denna studie kommer från Sverige och Finland och de har undervisat i sfi mellan 1 och 35 år.

1.2 Disposition

Avhandlingen inleds med ett bakgrundskapitel där bl.a. begreppen andraspråk, främmande språk och sfi definieras. Tidigare forskning presenteras i kapitel 3. Efter det beskrivs materialet och de statistiska metoder som har använts i materialinsamlingen och analysen. I det femte kapitlet presenterar jag själva analysen samt forskningsresultaten. Avhandlingen avslutas med ett diskussionskapitel.

2 Utgångspunkter

I detta kapitel presenteras de mest centrala begreppen i uppsatsen: andraspråksinläring och sfi. Dessutom jämförs sfi som undervisningsform mellan Sverige och Finland, och läroplanerna för de båda länderna diskuteras, med uttal och muntlig interaktion som utgångspunkt.

2.1 Andraspråksinläring

Alla andraspråksinlärare kan redan åtminstone ett språk, sitt förstaspråk. *Förstaspråket* definieras av Abrahamsson (2009) som det första språket som en person har tillägnat sig eller exponerats inför. Förstaspråksinläring sker under de första levnadsåren, och barnets språkliga omgivning, t.ex. föräldrar, syskon och andra närmaste personer, har ett stort inflytande på det. *Andraspråksinläring* sker alltid efter att en person har etablerat eller börjat etablera förstaspråket och inom det språkområde där andraspråket används som det huvudsakliga kommunikationsmedlet. *Främmande språk* är sådana språk som lärs in i en miljö där språket inte används på ett naturligt sätt, t.ex. på det sätt som moderna språk lärs ut i den svenska skolan. (Abrahamsson 2009: 13–15.)

Språkinläring kan ske både formellt och informellt, dvs. både i och utanför klassrummet (Abrahamsson 2009: 16). Främmande språk kopplas ofta starkt till formell inläring men de kan också läras in på egen hand t.ex. via TV, musik och litteratur. Andraspråksinläring kräver alltid informell inläring genom interaktion och naturlig språklig exponering men flera forskare anser att det mest effektiva sättet att lära sig ett andraspråk är genom att man kombinerar både formell och informell inläring (se t.ex. Lindberg & Sandwall 2012: 410).

Relationen mellan en individs förstaspråk och andraspråk blir ofta en central del i andraspråksinlärningsprocessen. När förstaspråket (eller andra språk som inläraren behärskar när hen håller på att lära sig andraspråket) påverkar hens muntliga eller skriftliga användning av andraspråket pratar man om *transfer* (Jarvis & Pavlenko 2007). Det är en vanlig föreställning om andraspråksinläring att man förorsakar språkliga fel när man överför strukturer från förstaspråket till andraspråket. Transfer kan dock också vara positiv – detta kallas för *facilitering*. *Facilitering* kan innebära till exempel det att

det finns liknande ljud i en andraspråksinlärares förstaspråk som i andraspråket. Därför är det naturligt för andraspråksinlärares att uttala dessa ljud på samma sätt på båda språken. Negativ transfer kallas för interferens. (Abrahamsson 2009.)

2.2 Sfi som undervisningsform

Svenskundervisning för invandrare (sfi) har funnits sedan 1965 och dess mål har varit att lära ut svenska till invandrare (Carlson 2013). Detta är en viktig del i integrationsprocessen. I Finland har invandrare sedan 1980-talet haft en möjlighet att lära sig svenska men detta har varit starkt beroende på vilken ort de har bott på när det bara har varit få tvåspråkiga eller svenskspråkiga kommuner som har erbjudit detta (Yle 2018). I Finland krävs det att man behärskar ett av landets två officiella språk för att bli landets medborgare och för att ha rätt att bo i detta land (Migrationsverket [Migri] 2020). I Sverige finns det däremot inte krav på en viss färdighetsnivå i svenska när man ansöker om medborgarskap (Migrationsverket 2020).

Utifrån min egen erfarenhet som sfi-lärare vet jag att deltagare i sfi-undervisning ofta har väldigt olika bakgrund när det gäller ålder, förstaspråk, tidigare utbildning och livssituation. De har dock två saker gemensamt: alla andraspråksinlärares kan redan åtminstone ett språk, sitt förstaspråk. Dessutom har de som mål att kunna använda svenska i samhället, t.ex. för att kunna jobba, studera eller kommunicera med andra medborgare, vänner eller familj. Några har flyttat till det nya landet frivilligt, medan andra har tvingats att lämna sitt hemland t.ex. på grund av krig eller förföljelser och söker asyl.

2.2.1 Sfi i Sverige

Syftet med språkundervisning för invandrare i Sverige är att invandrare ska utveckla ett funktionellt andraspråk. Språkförmågan ses främst som kommunikativ. Utbildningen omfattar också litteracitetsundervisning, dvs. vuxna invandrare som saknar grundläggande läs- och skrivfärdigheter får möjligheten att lära sig läsa och skriva. (Skolverket 2018.) År 2017 deltog över 160 000 personer i kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare (sfi) (Sveriges officiella statistik 2018).

Skolverket betonar att undervisningen i sfi ska vara individanpassad så att personer med olika erfarenheter, livssituationer, kunskaper och studiemål får nytta av undervisningen. Sfi-utbildningen består av fyra olika kurser; A, B, C och D och på varje kurs bedöms elevens kunskaper inom fem områden: hörförståelse, läsförståelse, muntlig interaktion, muntlig produktion och skriftlig färdighet. (Skolverket 2018.)

Uttal är väldigt lite synligt i Skolverkets kursplan för kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare. Uttalet nämns inte alls i bedömningskriterierna, även om ”ett gott uttal” beskrivs som ett av de åtta målen som Skolverket sätter för utbildningen (Skolverket 2018: 7). Mer specifik förklaring till vad begreppet ”ett gott uttal” innebär finns inte i kursplanen. I kunskapskraven beskrivs det i anslutning till muntlig produktion att ”eleven uttrycker sig tydligt” (betyget A, kurs B och C) och att ”eleven uttrycker sig med gott flyt” (betyget A, kurs D). Både relaterat till muntlig interaktion och till muntlig produktion betonar kursplanen i sfi användningen av kommunikationsstrategier för att förstå och göra sig förstådd.

2.2.2 Sfi i Finland

I Finland kan invandrare integreras på finska eller svenska. I praktiken är detta val mellan de två språken möjligt bara i tvåspråkiga kommuner. Vid ansökan om finskt medborgarskap krävs det en allmän språkexamen (Migri 2020). Under läsåret 2016–2017 var det ca 600 personer som deltog i de svenska integrationsutbildningarna (som var totalt 10 till antalet) i Finland (Sundbäck 2017).

Utbildningsstyrelsen publicerade grunderna för läroplanen för integrationsutbildning av vuxna invandrare år 2012. Målen inriktas på kommunikativ färdighet samt på arbetslivs- och samhällsfärdigheter. Utbildningen har delats in i olika nivåer enligt CEFR-skalan (A1, A2, B1, B2, C1, C2) och varje nivå innehåller sina egna mål. (Utbildningsstyrelsen 2012.)

Uttal beskrivs väldigt tydligt i bedömningskriterierna på nivåskalan för språkkunskaper (Utbildningsstyrelsen 2012: 44–53). På nivåerna A1 och A2 beskrivs uttalet som en utmaning i kommunikationen för inlärare: ”Uttalet kan orsaka stora förståelseproblem” och ”Uttalet är förståeligt trots att den främmande accenten är mycket uppenbar och trots

att det felaktiga uttalet kan vålla enstaka problem med förståelsen.”. På nivåerna B1 och B2 lyfts upp de prosodiska aspekterna i uttalet: ”Uttalet är mycket lätt att förstå trots att intonationen och betoningen inte helt motsvarar målspråkets.” På C1-nivån förväntas inläraren behärska de små detaljerna i uttalet: ”Kan variera intonationen och placera satsbetoningen rätt för att uttrycka också de allra finaste betydelsenyanserna.”

2.3 Uttalsundervisning för vuxna andraspråksinlärare

Ett språks uttal består både av enstaka språkljud (segment) och av prosodi. Fonem, dvs. enstaka ljud som skiljer sig från varandra och har en viss betydelse, delas in i vokaler och konsonanter och de kan kombineras till stavelser, morfem och ord enligt språkets fonotax, dvs. enligt regler för hur de segmentella enheterna kan kombineras i ett språk. Prosodin omfattar språkets rytm och melodi, dvs. dynamiska, temporala och tonala fenomen, såsom betoning, kvantitet och intonation. (Garlén 1988.)

Såsom kunskapen att skriva på ett andraspråk kräver uttalet både en kognitiv och en motorisk förmåga av andraspråksinläraren. Andraspråksinlärare har olika förmåga att skilja mellan fonetiska ljud och därför är det viktigt att denna förmåga lärs in och övas på kontinuerligt. Explicit undervisning i andraspråkets uttal förbättrar inlärares medvetenhet om uttal och dess strukturer, vilket i sin tur kan göra det lättare för inlärare att följa med sitt eget lärande och att lära sig andraspråket självständigt. (Lintunen 2014.)

Forskaren James Emil Flege (1987) har skapat en modell över olika ljuds svårighetsgrader baserat på hurdant förhållande ljuden har mellan inlärares första- och andraspråk. Enligt modellen finns det tre olika typer av språkljud: nya, identiska och liknande. Nya ljud är sådana som inte finns i inlärares förstaspråk men som finns i andraspråket. För att lära sig dessa ljud behövs motoriska kunskaper. Ofta fokuserar uttalsundervisningen på dessa ljud särskilt i början av språkinläringen. Identiska ljud behövs däremot ofta inte undervisas eftersom de är samma i inlärares första- och andraspråk. Liknande ljud är sådana som liknar varandra i första- och andraspråket men som ändå på någon punkt skiljer sig från varandra. Därför orsakar de mest problem i uttalet och speciell uppmärksamhet borde ägnas åt dem. (Flege 1987.)

Ur lärarens synvinkel finns det utmaningar i uttalsundervisning när det gäller svenska som andraspråksundervisning (Abrahamsson 2013). Sfi-grupperna består av personer som har väldigt olika skol- och språkbakgrund. De inlärare som har tidigare erfarenheter av formell språkinlärning har ofta lättare att förstå språkliga fenomen, såsom betoning, och termer, såsom vokal och konsonant, som används i språkundervisningen eftersom de troligen har stött på dem när de har lärt sig andra språk. Vissa uttalsdrag kan också vara lätta att lära sig för några medan svåra för andra individer beroende på vilka språk inlärarna behärskar från tidigare. I många språk, till exempel i japanskan, koreanskan och kinesiskan, skiljer man inte på språkljuden /r/ och /l/ vilket ofta skapar problem i svenskinlärning för personer som har något av dessa språk som förstaspråk (Abrahamsson 2013: 86–87, 91).

Det finns dock vissa drag i svenskt uttal som många inlärare har svårigheter med oavsett vilket deras förstaspråk är (Zetterholm & Tronnier 2017). Svenskans vokaler /y/ och /u/ brukar generellt orsaka problem för andraspråksinlärare. Skillnaden mellan den långa och korta vokalen /a/ kan också vara svår att förstå och då blandas deras bakre respektive främre artikulation felaktigt. I konsonanterna uttalas ljudet /ŋ/ ofta som /ng/ och aspirationen av tonlösa klusiler [ph th kh] antingen saknas eller används på ett fel ställe. Fonemet /r/ är också svårt att uttala. I prosodin ligger problemen hos andraspråksinlärare i betoningens placering och användning av rätt vokal- och konsonantlängd, vilka också är väldigt centrala drag för att bli förstådd på svenska. (Zetterholm & Tronnier 2017: 77–81.)

Språkvarianterna mellan Sverige och Finland skiljer sig tydligt från varandra (Kuronen & Leinonen 2001). Detta kan synas också i uttalsundervisningen. Prosodiska skillnader förekommer på sats-, fras- och ordnivån, t.ex. i sverigesvenska är skillnaden mellan en satsbetonad, huvudbetonad och obetonad stavelse avsevärt större än i finlandssvenska på grund av kraftigare reduktion utanför en fokuserad stavelse i sverigesvenska (Kuronen & Leinonen 2001). Därtill förekommer det segmentella skillnader mellan språkvarianterna, t.ex. aspiration saknas med /p/, /t/ och /k/ i finlandssvenska i pretonisk ställning och i vokaler är den kvalitativa variationen mellan lång och kort allofon väldigt liten eller obefintlig i finlandssvenska till skillnad från sverigesvenska (Kuronen & Leinonen 2001).

Flera svenska och finska forskare anser att målet med uttalsundervisningen i sfi inte är ett perfekt, så inföddlikt uttal som bara är möjligt att nå. I stället betonar bland annat Bannert

och Svensson (2004), Thorén (2016) samt Zetterholm och Tronnier (2017) att man borde sträva till begriplighet och ett uttal som är lätt att förstå. Lintunen (2014) gör i sin tur en skillnad mellan mål och modeller: mål (fi. tavoitteet) är sådana som är realistiska, konkreta och möjliga att nå samt olika för olika inlärare, t.ex. med tanke på inlärares ålder, förstaspråk och graden av brytning. Modeller (fi. mallit) är däremot några väldigt idealistiska och nästan omöjliga mål att nå, t.ex. en variant av de inföddas uttal. Brytning är en del av en persons identitet och därför accepterar många att det också får höras i andraspråksinlärares tal.

3 Tidigare forskning

I detta kapitel presenteras studier som handlar om lärares praxis i och syn på uttalsundervisning samt om uttalsundervisning på olika färdighetsnivåer. Därtill presenteras kort studier om uttalsfärdigheter hos andraspråkstalare. Eftersom det finns så lite forskning om uttalsundervisning med svenska som andraspråk som målspråk, tas forskning om finska, engelska och andra språk också upp. I varje underkapitel behandlas först forskning om undervisning i svenska som andraspråk och sedan forskning om undervisning i andra språk.

3.1 Lärares praxis i uttalsundervisning

Även om det finns många teorier och forskningslitteratur om hur man lär sig svenskt uttal är urvalet av studier om hur man på riktigt undervisar i ämnet väldigt litet. Huhtamäki och Zetterholm (2017) har forskat i uttalsundervisning för vuxna svenska som andraspråksinlärare i Sverige och Finland. Från åtta observerade lektioner varav hälften hölls i Sverige och andra hälften i Finland drogs slutsatsen att uttalsundervisning för det mesta var implicit och spontan samt integrerad till andra delar i språkundervisningen, såsom till vokabulär och grammatik. Vissa skillnader förekom också mellan länderna. Möjligtvis på grund av att finlandssvenska är det använda språket i undervisningen och avviker från sverigesvenska, fokuserar de finländska lärarna mer på enskilda ljud, speciellt på vokaler, i stället för prosodiska drag i sin undervisning. I Sverige tar lärarna oftare upp ordbetoning, frasintonation och segmentets duration, och uttalsundervisning sker inte bara som integrerad utan också som egna moment. I Finland var den mest använda metoden för uttalsundervisning högläsning efter läraren medan i Sverige låg fokus mer på muntlig kommunikation och till exempel parövningar användes ofta. (Huhtamäki & Zetterholm 2017.) När det gäller integrering stämmer Huhtamäkis och Zetterholms resultat med de få informanterna också överens med Zetterholms (2017) resultat där samplet var större.

Metoderna i uttalsundervisning kan variera stort. Enligt ett examensarbete som Issa (2018) har gjort använder lärare i svenska som andraspråk till exempel imitation, sång, bilder på munnar, körläsning, dialoger, rimord och högläsning som metoder för att öva på uttalet. Uttalsundervisning beskrivs av lärarna som till stor del explicit: uttalet övas

både genom enskild undervisning och genom helklassundervisning. I undersökningen frågades dock inte hur mycket eller hur ofta uttalsundervisning lärarna ger utan det bara antogs att varje lärare gör det, vilket gör det svårt att veta i vilken grad uttalsundervisning i verkligheten ges. Finska språklärares metoder i uttalsundervisning har kartlagts med en enkätundersökning (Virkkunen & Toivola 2020). Lärarna i undersökningen ($N = 175$) som undervisade olika språk, använde mest högläsning som metod för att öva ljud och prosodi. Andra metoder som hade använts var uttalsdrillar, rytm- och intonationsövningar och att sjunga tillsammans. Sång användes dock mer med yngre språkinlärare. Gällande olika uttalskomponenter betonade lärarna mest ord, sedan enskilda ljud och sist prosodi.

Som material i uttalsundervisning använder finska språklärare i svenska, engelska och andra språk främst läroböcker (Tergujeff 2012, Virkkunen & Toivola 2020). IPA-tabellen och dess symboler används bara lite i uttalsundervisningen av flera skäl: Det finns inte tid för det, det fonetiska alfabetet anses vara för teoretiskt oavsett inlärares färdighetsnivå eller många lärare känner att de inte kommer själv ihåg det tillräckligt bra för att kunna använda det i undervisningen (Virkkunen & Toivola 2020). Samma skäl förekommer också i Tergujeffs (2012) resultat men till skillnad från Virkkunen och Toivola antyder de flesta finska lärare i engelska att de nog lär eleverna att känna igen de fonetiska tecken men inte att kunna skriva dem själva. Som motivering till användning av IPA-symboler nämner lärarna att de tycker symbolerna hjälper i inlärares uttal och underlättar att lära skillnaden mellan tal och skrift samt att de ofta finns i läroböckerna för engelska som främmande språk (Tergujeff 2012). Material som finns tillgängligt för uttalsundervisning kan göra det lättare eller svårare att välja emellan olika uttalsövningar. Till exempel enligt Aronssons (2014) forskning innehåller svenska läroböcker för spanska få prosodiövningar, vilket ger lärare färre resurser för den här typen av uttalsträning.

Det finns bara lite forskning om bedömning av uttal på andraspråket. Finska språklärare anger att de använder hörförståelseövningar, högläsning och muntliga övningar för detta syfte (Virkkunen & Toivola 2020). Muntliga prov används bara lite. Även om lärarna anser uttal som en viktig del av språkkunskaperna, används det knappast när en inlärares språkkunskaper bedöms i sin helhet. (Virkkunen & Toivola 2020.) Bedömning av uttal är vanligare under kursen än i slutet av den (Tergujeff 2012).

3.2 Lärares syn på uttalsundervisning

Genom en enkätstudie ($N = 92$) visar Zetterholm (2017) att svenska som andraspråklärare är villiga att undervisa i svenskt uttal men de saknar kunskap och metoder för det. I Zetterholms undersökning angav bara hälften av de svenska lärarna att de hade fått någon utbildning i hur man ska undervisa i uttal på andraspråk. Liknande resultat av bristen på pedagogisk kunskap om uttalsundervisning har framkommit också i andra undersökningar (Huhtamäki & Zetterholm 2017, Virkkunen & Toivola 2020, Henderson m.fl. 2012). Enligt Virkkunen & Toivola (2020) anger finska språklärare att även om utbildning om uttal ges, saknar lärare kunskaper hur de skulle undervisa i detta själv. Lärarna i undersökningen önskade särskilt mer fortbildning om uttalsundervisning generellt, undervisningsmetoder och -material, praktiska tips och bedömning av uttal. (Virkkunen & Toivola 2020.)

Brist på utbildning och kompetens i uttalsundervisning förorsakar osäkerhet bland lärarna (Huhtamäki & Zetterholm 2017). Virkkunen och Toivola (2020) fann ett samband med medelstor korrelation mellan säkerhet om lärares eget uttal och upplevelser av lätthet i uttalsundervisning: ju säkrare lärarna var på sitt eget uttal, desto oftare upplevde de uttalsundervisning som lätt i sitt arbete. Särskilt prosodi anges som svår att lära ut (Zetterholm 2017) och för några årtionden sedan var det inte ovanligt att tänka att undervisning i prosodi inte ens behövs eftersom ”prosodi faller på plats automatiskt”, vilket också kan ha påverkat dess låga prioritet (Aronsson 2016: 42). Enligt Virkkunen och Toivola (2020) använder lärare som ser uttalsundervisning generellt som lätt prosodiövningar oftare. Därtill visar Virkkunens och Toivolas enkätundersökning att ju mer lärares utbildning har innehållit undervisning av fonetik, desto lättare anser lärare uttalsundervisning att vara. Denna korrelation var dock liten. De finska språklärarna ansåg att uttalsundervisning var relativt lätt, fast stor distribution förekom bland svaren.

Enligt Huhtamäki och Zetterholm (2017) tycker finska och svenska som andraspråklärare att uttal är en viktig del av svenska som andraspråksundervisning. I Virkkunens och Toivolas (2020) undersökning ansåg finska språklärare en generell uttalsundervisning som viktig även om att kombinera fonetik med språkundervisning ansågs inte lika viktig.

Förutom osäkerhet och brist på resurser, kompetens eller utbildning konstaterar Huhtamäki & Zetterholm (2017) att svenskans minoritetsställning i samhället sätter en utmaning för andraspråksinlärare i Finland: möjligheterna att använda språket i samhället är inte likadana som i Sverige. Detta bekräftar vikten av uttalsundervisning i Finland: Läraren har en viktig uppgift att ge andraspråksinlärare möjligheter att utveckla ett fungerande uttal på andraspråket genom hörförståelse och muntlig produktion eftersom inlärare har begränsade möjligheter att höra och använda muntlig svenska utanför lektionerna.

3.3 Uttalsundervisning på olika färdighetsnivåer

För att bli flytande och professionell användare i ett språk, dvs. nå en hög färdighetsnivå i andraspråket, måste inläraren behärska vissa kunskaper, till exempel att ha fonologisk medvetenhet och kompetens (Topal 2019). Kautonen (2019) har forskat i hurdana kunskaper i uttal finskspråkiga andraspråksinlärare har på olika färdighetsnivåer. Hon har använt CEFR-skalan i sin forskning och hennes resultat visar att uttalet i finlandssvenska blir signifikant bättre när färdighetsnivån stiger. Enligt Kautonen orsakar tonande klusiler, vokalen /w/, satsbetoning och rytm mest svårigheter i finlandssvenska för grundskolelever på färdighetsnivåerna A1-B1. Likadana resultat förekom med avancerade inlärare på färdighetsnivåerna B2-C2: uttalsproblem förekommer både med segment och med prosodi. Enligt helhetsvärderingen var uttalet dock bättre ju högre färdighetsnivån var. Gällande vuxna talarers intonation på färdighetsnivåerna B1-B2 visar forskningen att inlärarna kunde producera typiska intonationskonturer på finlandssvenska. Dock hade de några svårigheter med olika funktioner gällande intonation, till exempel med betoning. (Kautonen 2019.)

3.4 Uttalsfärdigheter hos andraspråkstalare

Utan fokus på färdighetsnivåer i undervisningen har bland annat Heinonen (2018) och Aho, Toivola, Karlsson och Lennes (2016) undersökt uttalsfärdigheter hos andraspråkstalare, med svenska respektive finska som målspråk. Enligt Heinonens resultat har satsbetoning en särskilt betydelse för förståelsen, nämligen att förbättra

begriplighet i talet. Detta borde tas i beaktande i uttalsundervisningen. Inlärares förstaspråk påverkar uttalet på andraspråket (Aho, Toivola, Karlsson och Lennes 2016, jfr Flege 1987) även om generella uttalssvårigheter bland alla informanterna oavsett förstaspråk också förekom i Ahos, Toivolas och Lennes undersökning.

Sökning och genomgående av undersökningar som har gjorts om uttalsundervisning för vuxna andraspråksinlärare både i och utanför Finland och Sverige visar att det finns väldigt lite forskning om lärares praxis i eller uppfattningar om detta ämne. Detta konstateras också i en slutrapport för forskningsprojektet Fokus på uttalsinläringen med svenska som mål- och källspråk (FOKUS) (Kuronen 2020). Den pedagogiska forskningens mål är att utveckla undervisning som gynnar språkinläring och många forskare behandlar ämnet ur ett inläraresperspektiv, såsom med forskningsfrågorna hurdana uttalsfärdigheter inlärare har på andraspråket (se t.ex. Heinonen 2018, Kautonen 2019) eller hurdana svårigheter inlärare med olika förstaspråk har i inläringen av ett andraspråks uttal (se t.ex. Aho, Toivola, Karlsson och Lennes 2016). Enligt det stigande antalet av publicerade artiklar verkar intresse för en mer lärarorienterad synvinkel dock ha växt inom forskningen under de senaste åren.

4 Material och metod

I detta kapitel beskrivs undersökningens material och metoder samt diskuteras dess reliabilitet, validitet och forskningsetiska aspekter.

4.1 Material och sampel

Material i denna undersökning bestod av 38 enkätsvar från sfi-lärare från Sverige och Finland. Enkäten (Bilaga 1) bestod av fem delar:

- 1) Bakgrund
- 2) Undervisningsgrupp
- 3) Praxis i uttalsundervisning
- 4) Påståenden om uttalsundervisning
- 5) Öppna frågor

Del 1 bestod av fyra frågor om lärarens bakgrund (födelseår, kön, land och erfarenhet) och del 2 av två frågor om hens grupp (storlek och CEFR-nivå). Del 3 innehöll tio frågor om hur läraren jobbar med uttalsundervisning i sfi. Övningstyper som listades med frågan ”Hur ofta använder du följande uttalsövningar?” härstammade för det mesta från CEFR-dokumentets metodförslag för uttalsundervisning (Council of Europe 2001: 153). Del 4 innehöll 14 påståenden om uttalsundervisning. Både frågor om praxis (del 3) och påståenden om uttalsundervisning (del 4) skapades under våren 2019 och de baserade sig på tidigare forskning om uttalsundervisning i svenska. Centrala teman i frågorna och påståendena var därför material och övningstyper i uttalsundervisning, integrering och prioritering av uttalsundervisning mot andra komponenter i språkundervisning samt lärares resurser och tolerans mot brytning. Meningen var också att inkludera variation mellan jakande och nekande satser i påståenden. I del 5 fanns det två öppna frågor som inte var obligatoriska att svara på. Första frågan handlade om vad läraren anser som största utmaningar i uttalsundervisning för vuxna andraspråksinlärare och den andra frågan gav informanten en möjlighet att tillägga eller lyfta fram andra kommentarer om uttalsundervisning för vuxna andraspråksinlärare.

Samplet bestod av sfi-lärare ($N = 38$) varav 29 (76.3 %) undervisade sfi i Sverige och 9 (23.7 %) i Finland. 4 av lärarna i studien (10.5 %) var män och 34 (89.5 %) var kvinnor. Medeltalet för deltagarnas ålder var 45.8. Deltagarna hade undervisat i sfi genomsnitt i

8.7 år. De flesta informanterna undervisade sfi i stora grupper och på lägre färdighetsnivåer (A1, A2). Gruppstorlekarna var stora särskilt i Sverige. Tabell 1 presenterar deltagarnas bakgrund och undervisningsgrupper i båda länderna.

Tabell 1. Informanternas bakgrund och undervisningsgrupp enligt land

		Land			
		Sverige	Finland	Totalt	% av totalt
Kön	Man	0	4	4	10.5
	Kvinna	29	5	34	89.5
Ålder	26–39 år	12	2	14	36.8
	40–49 år	7	2	9	23.7
	50–59 år	5	5	10	26.3
	60 eller flera år	5	0	5	13.2
Erfarenhet	0–5 år	13	5	18	47.4
	6–10 år	9	1	10	26.3
	11–15	3	1	4	10.5
	16 eller flera år	4	2	6	15.8
Gruppstorlek	1–10 elever	1	3	4	10.8
	11–20 elever	12	5	17	45.9
	21 eller flera elever	15	1	16	43.2
CEFR-nivå	A1	4	5	9	23.7
	A2	11	4	15	39.5
	B1	10	0	10	26.3
	B2	1	0	1	2.6
	C2	3	0	3	7.9
Totalt		29	9	38	100.0

4.2 Metoder och mätinstrument

Undersökningen genomfördes kvantitativt. Materialet för undersökningen samlades in genom en elektronisk enkät i maj 2020. Enkäten publicerades i Facebook-grupperna ”Sfi inom vuxenutbildning NC” och ”Sva inom vuxenutbildning NC”, som båda drivs av Nationellt centrum för svenska som andraspråk, särskilt för att nå verksamma sfi-lärare i Sverige. För att nå sfi-lärare i Finland tog jag kontakt per e-post till ansvariga lärare på olika läroanstalter som erbjöd utbildning med innehåll i svenskundervisning för

invandrare på olika svenskspråkiga eller tvåspråkiga orter i Finland och bad dem att vidarebefordra enkäten till sina kollegor. Materialinsamlingen ledde till 38 enkätsvar.

Statistiska metoder och lämpliga test valdes med hjälp av Ross (2017), Field (2018) och Nummenmaa (2009). Enkätsvaren behandlades med dataprogrammet IBM SPSS Statistics för att genomföra statistiska analyser. Av den deskriptiva statistiken granskades medeltal och standardavvikelse för varje variabel i hela samplet och vid behov också med olika delgrupper formade enligt bakgrundsvariabler.

På grund av det relativt lilla samplet i fördelningen av varje bakgrundsvariabel användes både parametriska och non-parametriska test för att mäta signifikanta skillnader mellan två eller flera grupper. Parametriska test förutsätter en viss typ av distribution i urvalet, t.ex. normalfördelning, och de anses ha mer kraft i statistiken (Nummenmaa 2009.). Non-parametriska test (a.a.) har däremot inga krav på urvalet och därför passar små grupper utan normalfördelning där. Non-parametriska test är dock inte lika kraftfulla som parametriska test i statistiken. För att mäta signifikanta skillnader mellan två grupper användes student t-test och det non-parametriska Mann-Whitney testet. Detta gällde för frågorna som handlade om land (Sverige/Finland) och kön (man/kvinna). Då grupperna var fler än två användes variansanalys (analysis of variance = ANOVA) respektive det non-parametriska Kruskal-Wallis testet. Detta gjordes för frågor som handlade om bakgrundsvariablerna lärarens ålder, erfarenhet som sfi-lärare, gruppens storlek samt gruppens CEFR-nivå vilka alla hade grupperats till 3–5 olika kategorier. Med t-test mättes effektens storlek med Cohens d och med ANOVA mättes det med Eta kvadrat. För att tolka Cohens d användes följande gränsvärden: .20 liten effekt, .50 medelstor effekt och .80 stor effekt (Hattie 2009). Eta kvadrat tolkades med gränsvärdena .02 liten effekt, .13 medelstor effekt och .26 stor effekt (Cohen 1988).

Faktoranalys genomfördes för påståenden om uttalsundervisning för att skapa summavariabler för vidare analyser. En summavariabel i denna undersökning kallas en variabel som består av ett medeltal av flera variabler. För att undersöka samband mellan uttalsundervisningspraxis, lärarnas attityder och inlärnas färdighetsnivå användes Pearsons korrelationskoefficient. Signifikansnivåerna i alla testerna var 0.05 (*), 0.01 (**) och 0.001 (***). P-värden som var mindre än 0.05 klassificeras i undersökningen som ”nästan signifikanta”, mindre än 0.01 som ”signifikanta” och mindre än 0.001 som ”väldigt signifikanta” (KvantiMOTV 2003).

En innehållsanalys av svaren på de tre öppna frågorna som förekom i enkäten genomfördes. I en innehållsanalys beskrivs innehåll av en text på ett systematiskt sätt, till exempel genom att räkna förekomsten av vissa företeelser i texten (Boréus & Bergström 2005). I denna avhandling ville jag med hjälp av innehållsanalysen ta reda på hurdana övningstyper lärare använder i sin uttalsundervisning och vad lärare upplever som de största utmaningarna i att undervisa uttal för vuxna andraspråksinlärare i sfi. Svaren på den tredje öppna frågan ”Har du några andra kommentarer om uttalsundervisning för vuxna andraspråksinlärare som du vill lyfta fram här?” gav mer information om lärares tankesätt.

Variablerna om uttalsundervisning bestod av sex frågor i frågeformulären:

- Hur ofta använder du övningar som särskilt fokuserar på uttalet (t.ex. gemensam högläsning, upprepning av lärarens uttal)?
- Hur ofta kombinerar du uttalsövningar med grammatik?
- Hur ofta kombinerar du uttalsövningar med vokabulär?
- Hur ofta använder du uttalsövningar som särskilt fokuserar på vokaler?
- Hur ofta använder du uttalsövningar som särskilt fokuserar på konsonanter?
- Hur ofta använder du uttalsövningar som särskilt fokuserar på prosodiska drag (t.ex. betoning, duration, intonation)?

Skalan gick från 1 till 5 där 1 betydde *Väldigt sällan eller aldrig*, 2 *Ganska sällan*, 3 *Då och då*, 4 *Ganska ofta* och 5 *Väldigt ofta eller ständigt*.

Variablerna om attityder bestod av 14 påståenden i frågeformulären:

1. Uttal har en stor betydelse för förståelse i kommunikationen mellan infödda talare och andraspråksinlärare.
2. I bedömning av en persons språkkunskaper borde uttal vara starkare med.
3. Ifall det är brist på tid, lönar det sig att fokusera på vokabulär i stället för uttal.
4. Ifall det är brist på tid, lönar det sig att fokusera på grammatik i stället för uttal.
5. Det är viktigt att andraspråksinlärares uttal liknar de infödda talarnas uttal så mycket som möjligt.
6. Uttalsundervisning är viktigare i början av språkinläringen än på de mer avancerade språknivåerna.
7. Mer tid borde ägnas åt uttalsundervisning inom sfi-utbildning.
8. Uttalsövningar som finns med i det materialet vi använder på våra kurser är bra och lätta att använda.
9. En utländsk brytning är ett hinder för den muntliga kommunikationen.
10. Det finns för lite material för uttalsundervisning i sfi.
11. Jag önskar att jag skulle ha fått en bättre utbildning hur man undervisar i uttal.
12. Jag känner att jag har tillräckligt mycket kunskap för att ge uttalsundervisning till mina elever.
13. Uttal behöver inte övas skilt eftersom det kommer naturligt tillsammans med övrig språkundervisning.

14. Det är viktigt att ta andraspråksinlärares förstaspråk i beaktande när man undervisar i uttal.

Skalan var mellan 1 och 5 där 1 betydde 1 *Helt av annan åsikt*, 2 *Delvis av annan åsikt*, 3 *Inte varken av samma eller annan åsikt*, 4 *Delvis av samma åsikt* och 5 *Helt av samma åsikt*. Dessutom kunde man svara på 0 med betydelsen *Kan inte säga/vet ej*. Negativa påståenden 1, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11 och 13 vändes om så att stora siffror motsvarar positiva värden och små siffror motsvarar negativa värden. För att dela in de 14 monumenten i flera variabler användes faktoranalys för gruppering av liknande monument.

Med hjälp av faktoranalys testades om mätinstrumentets teoretiska struktur motsvarar den empiriska strukturen. Extraktionsmetoden Principal Components med varimax rotation resulterade i fem komponenter. Den roterade komponentmatrisen finns i tabell 2. Kaiser-Meyer-Olkin statistik är låg (KMO = 0.447) och under minimikriterium 0.5 vilket tyder på att materialet inte passar så bra för faktoranalys. Ett annat tecken på det är att många variabler innehåller värden i flera komponenter. Faktorerna förklarar 67.24 % av variationen.

Tabell 2. Roterad komponentmatris för påståenden om uttalsundervisning

Påstående	Komponent				
	1	2	3	4	5
3. Ifall det är brist på tid, lönar det sig att fokusera på vokabulär i stället för uttal.	<u>.874</u>				
4. Ifall det är brist på tid, lönar det sig att fokusera på grammatik i stället för uttal.	<u>.699</u>		.158	.211	
1. Uttal har en stor betydelse för förståelse i kommunikationen mellan infödda talare och andraspråksinlärare.	-.660		<u>.400</u>	.127	-.253
7. Mer tid borde ägnas åt uttalsundervisning inom sfi-utbildning.	<u>.564</u>	.148	-.478	.120	.389
10. Det finns för lite material för uttalsundervisning i sfi.		.864			-.152
13. Uttal behöver inte övas skilt eftersom det kommer naturligt tillsammans med övrig språkundervisning.		-.720		-.213	-.219
5. Det är viktigt att andraspråksinlärares uttal liknar de infödda talarnas uttal så mycket som möjligt.			<u>.754</u>	-.183	.130

2. I bedömning av en persons språkkunskaper borde uttal vara starkare med.	.137	.364	-.699		.309
9. En utländsk brytning är ett hinder för den muntliga kommunikationen.	.182	.397	<u>.587</u>		.287
12. Jag känner att jag har tillräckligt mycket kunskap för att ge uttalsundervisning till mina elever.	.306	.307	-.218	<u>.702</u>	.172
11. Jag önskar att jag skulle ha fått en bättre utbildning hur man undervisar i uttal.		.393		<u>.636</u>	-.203
8. Uttalsövningar som finns med i det materialet vi använder på våra kurser är bra och lätta att använda.		-.101		<u>.616</u>	-.373
6. Uttalsundervisning är viktigare i början av språkinläringen än på de mer avancerade språknivåerna.	.220	.415		-.586	-.404
14. Det är viktigt att ta andraspråksinlärares förstaspråk i beaktande när man undervisar i uttal.				-.126	.781

Extraktionsmetod: Principal Component Analysis.

Rotationmetod: Varimax med Kaiser Normalization.

Faktor 1 verkar innehålla variabler som handlar om *prioritering av uttalsundervisning*. Variablerna med en hög laddning som passar till denna kategori har strukits under i tabellen. Faktor 3 innehåller variabler med temat *tolerans mot brytning* och de understrukna variablerna har tagits med i denna kategori. Faktor 4 har flera variabler med en hög laddning, och den ska kallas för *resurser*. Faktor 5 innehåller bara en variabel (14) med en tydligt hög laddning så den lämnas bort i vidare analyser. Variablerna med höga laddningar på faktor 2 är spridda och ur teorins synvinkel är det svårt att definiera vad den här faktorn står för. Därför utesluts de också i vidare analyser.

Totalt sex bakgrundsvariabler användes för undersökningen. Dessa var lärarens ålder, kön, land, erfarenhet som sfi-lärare, gruppens storlek och gruppens CEFR-nivå. Variabeln ålder delades in i 4 kategorier: 26–39 år, 40–49 år, 50–59 år och 60 eller flera år. För variabeln kön fanns det fyra olika alternativ på enkätformulären (Man/Kvinna/Annat/Vill inte säga) men bara alternativen man och kvinna användes av informanterna. Gällande lärares erfarenhet i sfi skapades fyra kategorier: 0–5 år, 6–10 år, 11–15 år och 16 eller flera år. Baserade på enkätsvar delades variabeln gruppstorlek in i tre kategorier: 1–10 elever, 11–20 elever och 21 eller flera elever. Gällande gruppens CEFR-nivå fick

informanterna välja mellan sex olika nivåer: A1, A2, B1, B2, C1 och C2. Ingen använde dock kategorin C1 så därför användes kategorierna A1, A2, B1, B2 och C2 i analyserna. Frekvenstabellerna för alla bakgrundsvariabler presenterades i kapitel 4.1.

4.3 Reliabilitet och validitet

För att granska validitet, dvs. trovärdighet, presenteras undersökningens datainsamling här. Enkäten utgavs samtidigt i Finland och i Sverige i maj 2020 och den var öppen i två veckor. Enkäten publicerades på olika sätt i dessa två länder främst på grund av sfi-undervisningens olika situation i de två samhällen. Antalet verksamma sfi-lärare är betydligt större i Sverige än i Finland. För att nå svenska lärare från olika håll valdes Facebook-grupperna ”Sfi inom vuxenutbildning NC” och ”Sva inom vuxenutbildning” av Nationellt centrum för svenska som andraspråk (NC) för utdelning. NC är ”ett nationellt resurs- och utvecklingscentrum” och de arbetar i hela Sverige även om deras kontor ligger på Stockholms universitet (Nationellt centrum för svenska som andraspråk 2020). Inga motsvarande Facebook-grupper med flera tusen medlemmar finns i Finland. Därför tog jag kontakt per e-post till ansvariga lärare på olika läroanstalter i Nyland, Åboland, Österbotten och Åland där det erbjuds utbildning i svenskundervisning för invandrare. I mitt e-postmeddelande bad jag mottagare att vidarebefordra enkäten till sina kollegor. Urvalet skedde därför inte slumpmässigt utan de kontaktade personerna var handplockade. Det är alltså möjligt att någon läroanstalt i Finland inte har kommit fram i sökningen och därför saknas bland informanterna.

I början av enkäten fanns det en informerande text där forskningens bakgrund och syfte förklarades. Denna text var synlig under hela den tiden man svarade på frågor. Först förklarades undersökningsämnet, dvs. lärares praxis i och uppfattningar om uttalsundervisning för vuxna andraspråksinlärare (svenska som andraspråk). Därtill förklarades att svaren är anonyma, att de inte kan kopplas till enskilda svarare och att de bevaras bara för undersökningen. Hade man frågor gällande enkäten eller undersökningen uppmanade man att kontakta forskaren per e-post.

Gällande reliabilitet, dvs. pålitlighet av studien, finns enkäten i sin helhet som bilaga i denna avhandling och kan på detta sätt användas på nytt. I denna undersökning var enkäten frivillig. Många som svarade på den verkade vara väldigt intresserade av

uttalsinläring och uttalsundervisning vilket framkom till exempel i långa svar på de öppna frågorna som dessutom inte var obligatoriska. Man kan därför fundera på i vilken grad samplet är representativt och om de motiverade och engagerade sfi-lärarnas svar framhävs i resultaten. Eftersom resultaten dock tyder på variation i informanternas svar, verkar samplet vara användbart och pålitligt. Lärarnas behörighet frågades inte på frågeformulären och var inget krav att kunna delta i studien. Däremot frågades deras erfarenhet av att jobba som sfi-lärare vilken för de flesta var minst flera år.

Samplstorlek påverkar pålitlighet av de statistiska testen. Hela samplet i undersökningen ($N = 38$) överskrider 30 så det kan antas att vara i stora drag normalt distribuerat (Ross 2017: 309). När mindre sampel används i testen, till exempel när olika delgrupper jämförs med varandra, är samplen väldigt små vilket kan påverka pålitligheten av resultaten eftersom de enskilda informanternas svar framhävs i analyserna. Därför har non-parametriska test använts vid sidan av parametriska test i undersökningen, eftersom de inte förutsätter någon viss distribution.

4.4 Etiska överväganden

Undersökningens forskningsmaterial behandlas och förvaras ändamålsenligt och konfidentiellt i enlighet med god forskningsetik. Materialet är tillgängligt bara för forskaren och för den här forskningen. De viktigaste etiska övervägandena gäller frivillighet och anonymisering.

Den elektroniska enkäten var frivillig och deltagare hade en möjlighet att kontakta forskaren ifall de skulle ha haft några frågor om enkäten eller undersökningen. Inga personuppgifter, som namn eller kontaktuppgifter, frågades i enkäten. Data innehåller personlig information bara i form av deltagares födelseår, kön, land där hen undervisar och undervisningserfarenhet.

Resultaten rapporteras anonymt. I de statistiska testen behandlas deltagare som en grupp eller som olika delgrupper. Det går inte heller identifiera enskilda svarare från citaten av öppna enkätsvar som tas upp i kapitel 5.1 och 5.5. Tillsammans med dessa citat anges ingen bakgrundsinformation om deltagarna utan bara textens innehåll står i fokus i analyserna. Eftersom det finns totalt relativt få sfi-lärare i Finland, har informanternas

anonymitet försäkrats genom att enkäten har skickats till olika områden runt i Svenskfinland och undervisningsort frågades inte av informanterna. Därför går det inte att inte att identifiera vilka finländska lärare har svarat på enkäten.

5 Resultat

I detta kapitel presenteras undersökningens resultat, dvs. de statistiska analyserna av enkätsvaren och innehållsanalysen av de öppna frågornas svar. Underkapitlen 5.1-5.4 har grupperats enligt forskningsfrågorna:

- 5.1 Hurdan uttalsundervisning ger sfi-lärare till andraspråksinlärare?
- 5.2 Hurdana uppfattningar om uttalsundervisning har sfi-lärare?
- 5.3 Finns det ett samband mellan uttalsundervisning och lärarnas uppfattningar?
- 5.4 Finns det ett samband mellan uttalsundervisning och inlärares färdighetsnivå?

5.1 Uttalsundervisning till andraspråksinlärare

Tabell 3 presenterar deskriptiv statistik och resultat för t-test och Mann-Whitney test för variabler om uttalsundervisning mellan sfi-lärare i Finland och i Sverige. Den deskriptiva statistiken för alla lärare visar att sfi-lärare använder både tryckt ($M = 3.16$, $s = 1.35$) och elektroniskt ($M = 3.29$, $s = 1.21$) material då och då i uttalsundervisningen. Lärarna anger att de använder övningar som särskilt fokuserar på uttalet ofta ($M = 4.32$, $s = 0.90$). Enligt medeltalen av alla lärarnas svar kombineras uttalsundervisning oftare med vokabulär ($M = 4.08$, $s = 0.88$) än med grammatik ($M = 2.89$, $s = 1.27$). Därtill läggs mer fokus på vokaler ($M = 3.87$, $s = 1.19$) och prosodi ($M = 3.50$, $s = 1.33$) än på konsonanter ($M = 3.03$, $s = 1.10$).

Resultat av student t-test visar att det finns en signifikant skillnad mellan svenska och finska lärare i användning av tryckt läromaterial i uttalsundervisning, $t(36) = -2.617$ $p < .05$. Finländska lärare ($M = 4.11$) använder i medeltal mer tryckt material i sin uttalsundervisning än svenska lärare ($M = 2.86$). Därtill finns det en signifikant skillnad mellan svenska och finska lärare i användning av uttalsövningar som särskilt fokuserar på prosodi, $t(36) = 2.624$ $p < .05$. Svenska lärare ($M = 3.79$) använder övningar i prosodi mer än finska lärare ($M = 2.56$). Det non-parametriska testet Mann-Whitney bekräftar t-testens resultat: skillnaderna mellan länderna är signifikanta gällande variablerna tryckt material och prosodiövningar ($U = 60.0$ och 59.0 , $p < .05$). Enligt effektstorleksmättet Cohens d är effekten i båda variablerna ($d = .929$ och $.930$) stor eftersom den överskrider $.80$.

Tabell 3. Deskriptiv statistik och resultat för t-test och Mann-Whitney test för land

			Deskriptiv statistik			T-test				Mann-Whitney	
			N	M	s	t	df	p	d	U	p
Tryckt material	Land	Sverige	29	2.86	1.38	-2.617	36	.013	.929	60.0	.013
		Finland	9	4.11	.60						
Elektroniskt material	Land	Sverige	29	3.38	1.15	.821	36	.417	.315	111.5	.497
		Finland	9	3.00	1.41						
Uttalsövningar	Land	Sverige	29	4.31	.97	-.066	36	.948	.025	123.0	.776
		Finland	9	4.33	.71						
Uttalsövningar kombineras med grammatik	Land	Sverige	29	2.90	1.35	.016	36	.988	.006	129.5	.972
		Finland	9	2.89	1.05						
Uttalsövningar kombineras med vokabulär	Land	Sverige	29	4.10	.94	.304	36	.763	.117	111.5	.472
		Finland	9	4.00	.71						
Vokalövningar	Land	Sverige	29	4.00	1.13	1.233	36	.226	.467	99.5	.264
		Finland	9	3.44	1.33						
Konsonantövningar	Land	Sverige	29	3.03	1.12	.081	36	.936	.031	125.0	.844
		Finland	9	3.00	1.12						
Prosodiövningar	Land	Sverige	29	3.79	1.29	2.624	36	.013	.930	59.0	.012
		Finland	9	2.56	1.01						

För de ovannämnda variablerna förekom det inga signifikanta skillnader gällande lärares kön enligt t-testet och Mann-Whitney testet eller gällande lärares ålder, erfarenhet, gruppstorlek eller inlärares CEFR-nivå enligt variansanalysen ANOVA och det non-parametriska Kruskal-Wallis testet.

Förutom de allmänna frågorna relaterade till uttalsundervisning frågades sfi-lärarna hur ofta de använder olika övningstyper när de övar uttal. Informanterna anger att de använder övningstypen fokus på specifika ord mest och däremot inspelning och sång minst. Också högläsning i grupp används ofta enligt informanternas svar. Tabell 4 presenterar den deskriptiva statistiken för olika övningstyper bland alla lärare.

Tabell 4. Deskriptiv statistik för övningstyper

Övningstyp	<i>M</i>	<i>s</i>
Dialoger	3.34	1.05
Diktamen	3.18	1.11
Fokus på specifika ord	3.84	0.79
Högläsning i grupp	3.68	1.32
Ljudigenkänning	3.21	1.30
Läsa i kör	3.26	1.45
Spela in och lyssna	2.53	1.33
Sång	2.45	1.13

T-testet och Mann-Whitney testet visade att inga signifikanta skillnader mellan kön eller land förekom i olika övningstyper. Variansanalysen (se tabell 5) visar att bara övningstypen *dialoger* skilde sig signifikant gällande lärares erfarenhet som sfi-lärare, $F(3,34) = 3.744$, $p < .05$. Också Kruskal-Wallis testet bekräftar denna skillnad ($p < .05$). Lärare som har erfarenhet av 6–10 år använder övningstypen mest ($M = 4.10$, $s = .74$) och lärare som har undervisat i sfi i 16 år eller längre använder övningstypen dialoger minst ($M = 2.83$, $s = .75$). Enligt Eta kvadrat är denna effekt ($\eta^2 = .248$) medelstor eftersom den hamnar mellan .13 och .26.

Tabell 5. Deskriptiv statistik och resultat för ANOVA och Kruskal-Wallis för erfarenhet

			Deskriptiv statistik			ANOVA				Kruskal-Wallis	
Övningstyp			N	M	s	F	df	p	η^2	H	p
Dialoger	Erfarenhet	0–15 år	18	3.00	1.14	3.744	3	.020	.248	9.656	.022
		6–10 år	10	4.10	.74						
		11–15 år	4	3.75	.50						
		16 eller flera år	6	2.83	.75						
Diktamen	Erfarenhet	0–15 år	18	3.39	1.14	1.162	3	.339	.093	3.689	.297
		6–10 år	10	2.80	1.03						
		11–15 år	4	3.75	.96						
		16 eller flera år	6	2.83	1.17						
Fokus på specifika ord	Erfarenhet	0–15 år	18	3.89	.83	.897	3	.453	.073	3.798	.284
		6–10 år	10	4.00	.94						
		11–15 år	4	3.25	.50						
		16 eller flera år	6	3.83	.41						
Högläsning i grupp	Erfarenhet	0–15 år	18	3.72	1.41	1.368	3	.269	.108	3.663	.300
		6–10 år	10	4.20	.92						
		11–15 år	4	2.75	1.71						
		16 eller flera år	6	3.33	1.21						
Ljudigenkänning	Erfarenhet	0–15 år	18	2.78	1.48	1.722	3	.181	.132	4.053	.256

		6–10 år	10	3.90	.88				
		11–15 år	4	3.25	1.26				
		16 eller flera år	6	3.33	1.03				
Läsa i kör	Erfarenhet	0–15 år	18	2.94	1.66	.815	3	.495	.067
		6–10 år	10	3.60	1.35				
		11–15 år	4	4.00	1.41				
		16 eller flera år	6	3.17	.75				
Spela in och lyssna	Erfarenhet	0–15 år	18	2.00	.91	2.868	3	.051	.202
		6–10 år	10	3.00	1.70				
		11–15 år	4	3.75	1.50				
		16 eller flera år	6	2.50	1.05				
Sång	Erfarenhet	0–15 år	18	2.11	.83	2.279	3	.097	.167
		6–10 år	10	3.20	1.40				
		11–15 år	4	2.25	1.50				
		16 eller flera år	6	2.33	.82				

Gällande olika CEFR-nivåer som lärare undervisar på förekom det nästan signifikanta skillnader mellan urvalen i övningstyperna *dialoger*, *högläsning i grupp* och *sång* (se tabell 6). Variansanalysen ANOVA för övningstypen *dialoger* visar att skillnaden mellan lärare som undervisar på olika nivåer är nästan signifikant, $F(4,34) = 2.683$, $p < .05$. Däremot är denna skillnad inte signifikant enligt det non-parametriska testet Kruskal-Wallis eftersom p-värdet är större än 0.05. Det är viktigt att poängtera att B2-urvalet består av bara en lärare och i detta fall har hen angett det minsta värdet här. Dessutom kan inga tydliga generella slutsatser såsom att de lägre respektive högre nivåerna skulle ha högre medelvärden dras enligt medelvärden som har rapporterats i tabell 6. Enligt Eta kvadrat är effekten på sambandet mellan inlärares CEFR-nivå och lärarens användning av dialoger som undervisningsmetod stor ($\eta^2 = .265$).

Resultat av Kruskal-Wallis testet för övningstypen *högläsning i grupp* avslöjar en nästan signifikant skillnad mellan lärare vars undervisningsgrupp är på olika nivåer, $H = 9.559$, $p < .05$. Lärare med en undervisningsgrupp på de högre färdighetsnivåerna (B2, C2) använder denna övningstyp betydligt oftare än lärare vars undervisningsgrupp har en lägre färdighetsnivå. Enligt ANOVA är skillnaden mellan dessa grupper inte signifikant. Effektens storlek klassificeras med Eta kvadrat som medelstor.

Sist visar både ANOVA och Kruskal-Wallis att det finns en nästan signifikant skillnad i övningstypen *sång* mellan CEFR-nivåer ($F(4,34) = 3.073$, $p < .05$ och $H = 10.136$, $p < .05$) med stor effekt enligt Eta kvadrat. Här har B2-urvalet igen det lägsta medeltalet ($M = 1.00$, $s = ns$) och C2-urvalet det högsta ($M = 4.00$, $s = 1.00$).

Tabell 6. Deskriptiv statistik och resultat för ANOVA och Kruskal-Wallis för inlärares CEFR-nivå

			Deskriptiv statistik			ANOVA				Kruskal-Wallis	
Övningstyp			N	M	s	F	df	p	η^2	H	p
Dialoger	CEFR-nivå	A1	9	3.89	.93	2.683	4	.034	.265	7.960	.093
		A2	15	3.27	.70						
		B1	10	3.00	1.05						
		B2	1	1.00	.						
		C2	3	4.00	1.73						
Diktamen	CEFR-nivå	A1	9	3.56	1.42	.462	4	.763	.053	2.124	.713
		A2	15	3.20	1.15						
		B1	10	3.00	.82						
		B2	1	3.00	.						
		C2	3	2.67	1.15						
Fokus på specifika ord	CEFR-nivå	A1	9	4.11	.78	2.130	4	.099	.205	6.497	.165
		A2	15	4.07	.70						
		B1	10	3.50	.71						
		B2	1	4.00	.						
		C2	3	3.00	1.00						
Högläsning i grupp	CEFR-nivå	A1	9	4.11	1.36	1.979	4	.121	.193	9.559	.049
		A2	15	3.20	1.47						
		B1	10	3.50	.85						
		B2	1	5.00	.						
		C2	3	5.00	.00						
Ljudigenkänning	CEFR-nivå	A1	9	3.00	1.32	1.897	4	.134	.187	6.846	.144
		A2	15	3.20	1.21						
		B1	10	3.20	1.32						
		B2	1	1.00	.						
		C2	3	4.67	.58						
Läsa i kör	CEFR-nivå	A1	9	2.78	1.72	2.036	4	.112	.198	6.609	.158
		A2	15	3.07	1.39						
		B1	10	4.10	.88						
		B2	1	1.00	.						
		C2	3	3.67	1.53						
Spela in och lyssna	CEFR-nivå	A1	9	2.67	1.32	.983	4	.430	.107	4.817	.307
		A2	15	2.33	1.35						
		B1	10	2.50	1.35						
		B2	1	1.00	.						
		C2	3	3.67	1.15						
Sång	CEFR-nivå	A1	9	2.33	1.00	3.073	4	.030	.271	10.136	.038
		A2	15	2.07	1.10						
		B1	10	2.80	.92						
		B2	1	1.00	.						
		C2	3	4.00	1.00						

14 informanter av 38 svarade på den öppna frågan om de använder andra övningstyper än de åtta som hade listats på enkäten. Dessa informanter tar upp delvis samma fenomen i sina svar: fyra lärare nämner spegel som ett konkret verktyg som de använder i uttalsundervisningen. Vid sidan om gruppövningar erbjuder lärare enskild undervisning, till exempel genom att ge specifika uppgifter till inlärare med olika språkbakgrunder som

en informant skriver: ”Utöver detta har jag individuella möten med elever för att träna på det just de behöver. Ibland kan jag samla en grupp elever som har samma modersmål och därmed samma typ av svårigheter.” Flera säger också att de skapar eget material för att undervisa i uttal. Ingen av informanterna anger att använda det internationella fonetiska alfabetet (IPA) i sin uttalsundervisning.

5.2 Lärarnas uppfattningar om uttalsundervisning

Resultat i denna undersökning visar att lärare har olika attityder till uttalsundervisning. Deskriptiv statistik för 14 påståenden om uttalsundervisning för alla lärare har undersökts. Summavariablerna *prioritering*, *tolerans mot brytning* och *resurser* som baserar sig på en faktoranalys har använts i analyser för att testa om det finns skillnader mellan länderna, lärarnas kön, ålder, erfarenhet, gruppstorlek eller CEFR-nivå. Faktoranalysen presenteras i kapitel 4.2. Dessutom har korrelationer mellan variablerna *prioritering*, *tolerans mot brytning*, *resurser* och variablerna gällande lärares praxis i uttalsundervisning granskats.

Deskriptiv statistik för påståenden om uttalsundervisning visar att lärare anser starkt att uttal har en stor betydelse för förståelse i kommunikationen mellan infödda talare och andraspråksinlärare ($M = 4.45$, $s = .80$). Enligt medeltalet tycker de också att mer tid borde ägnas åt uttalsundervisning inom sfi-utbildning ($M = 3.92$, $s = 1.51$). Däremot anser sfi-lärarna i Finland och Sverige att en utländsk brytning knappast är ett hinder för den muntliga kommunikationen ($M = 1.92$, $s = 1.30$). Gällande resurser tycker många lärare att de har tillräckliga kunskaper för uttalsundervisning men önskar mer material för det. Alla medelvärden och standardavvikelser har listats i tabell 7.

Tabell 7. Deskriptiv statistik för påståenden om uttalsundervisning

Påstående	<i>M</i>	<i>s</i>
1. Uttal har en stor betydelse för förståelse i kommunikationen mellan infödda talare och andraspråksinlärare.	4.45	.80
2. I bedömning av en persons språkkunskaper borde uttal vara starkare med.	3.13	1.47
3. Ifall det är brist på tid, lönar det sig att fokusera på vokabulär i stället för uttal.	2.68	1.42
4. Ifall det är brist på tid, lönar det sig att fokusera på grammatik i stället för uttal.	2.16	1.24
5. Det är viktigt att andraspråksinlärares uttal liknar de infödda talarnas uttal så mycket som möjligt.	2.76	1.22
6. Uttalsundervisning är viktigare i början av språkinläringen än på de mer avancerade språknivåerna.	2.87	1.61
7. Mer tid borde ägnas åt uttalsundervisning inom sfi-utbildning.	3.92	1.51
8. Uttalsövningar som finns med i det materialet vi använder på våra kurser är bra och lätta att använda.	2.42	1.45
9. En utländsk brytning är ett hinder för den muntliga kommunikationen.	1.92	1.30
10. Det finns för lite material för uttalsundervisning i sfi.	3.47	1.75
11. Jag önskar att jag skulle ha fått en bättre utbildning hur man undervisar i uttal.	3.03	1.53
12. Jag känner att jag har tillräckligt mycket kunskap för att ge uttalsundervisning till mina elever.	3.76	1.15
13. Uttal behöver inte övas skilt eftersom det kommer naturligt tillsammans med övrig språkundervisning.	1.55	1.35
14. Det är viktigt att ta andraspråksinlärares förstaspråk i beaktande när man undervisar i uttal.	3.66	1.05

Inga signifikanta skillnader mellan land, kön, gruppstorlek eller CEFR-nivå förekom i variablerna *prioritering*, *tolerans mot brytning* och *resurser* enligt resultatet av t-testet och Mann-Whitney respektive Kruskal-Wallis testet. Tabell 8 visar den deskriptiva statistiken samt resultaten av variansanalysen och Kruskal-Wallis testet för skillnader i *prioritering*, *tolerans mot brytning* och *resurser* mellan lärare med olik ålder eller erfarenhet. Gällande ålder skilde sig lärarnas svar signifikant i alla variabler. Det visade sig att de yngre lärarna i medeltal prioriterar uttalsundervisning mindre än de äldre lärarna: medeltalet för 26–39-åringar var 3.19 ($s = .70$), för 40–49-åringar 3.61 ($s = 1.22$), för 50–59-åringar 4.18 ($s = .79$) och för 60-åringar eller äldre 4.13 ($s = .56$). Skillnaden var signifikant, $F(3,34) = 3.128$, $p < .05$, med medelstor effekt enligt Eta kvadrat. De yngre lärarna tolererar därtill brytning mer än de äldre lärarna enligt medeltalen: 26–39-åringar 3.10 ($s = .50$), 40–49-åringar 2.89 ($s = .62$), 50–59-åringar 2.30 ($s = .80$) och 60-åringar eller äldre 2.23 ($s = .76$). Skillnaden var signifikant ($F(3,34) = 4.059$, $p < .05$) med stor effekt. Både de yngsta ($M = 2.45$, $s = .89$) och äldsta ($M = 2.87$, $s = .69$) informanterna visar sig att ha sämre resurser i uttalsundervisning än 40–49-åringarna ($M = 3.76$, $s = .82$) och 50–59-åringarna ($M = 3.43$, $s = .85$). Den signifikanta skillnaden var $F(3,34) = 5.248$, $p < .01$. Effekten här var också stor. Det non-parametriska testet Kruskal-Wallis bekräftar alla dessa signifikanta skillnader i ålder: p-värdena är i de motsvarande storleksklasserna som i det parametriska testet ANOVA. Gällande erfarenhet skiljer sig medeltalen signifikant enligt variansanalysen endast i prioritering där skillnaden var $F(3,34) = 3.087$, $p < .05$. De lärare som hade jobbat kortast (0–5 år) prioriterade uttalsundervisning minst, $M = 3.24$ ($s = .92$). De informanter som hade erfarenhet att jobba som sfi-lärare i 11–15 år prioriterade uttalsundervisning mest, $M = 4.33$ ($s = .38$). Effekten på den signifikanta skillnaden i prioritering mellan lärare med olika lång erfarenhet att jobba som sfi-lärare var medelstor. Enligt det non-parametriska testet Kruskal-Wallis var denna skillnad dock inte signifikant eftersom p-värdet var snäppet större än 0.05.

Tabell 8. Resultat av ANOVA och Kruskal-Wallis för skillnader i ålder och erfarenhet

			ANOVA				Kruskal-Wallis	
			df	F	Sig.	η^2	H	p
Ålder	Prioritering	Mellan grupper	3	3.128	.038	.216	8.791	.032
		Inom grupper	34					
		Totalt	37					
	Tolerans mot brytning	Mellan grupper	3	4.059	.014	.264	8.734	.033
		Inom grupper	34					
		Totalt	37					
	Resurser	Mellan grupper	3	5.248	.004	.316	12.055	.007
		Inom grupper	34					
		Totalt	37					
Erfarenhet	Prioritering	Mellan grupper	3	3.087	.040	.214	7.763	.051
		Inom grupper	34					
		Totalt	37					
	Tolerans mot brytning	Mellan grupper	3	1.732	.179	.133	4.275	.233
		Inom grupper	34					
		Totalt	37					
	Resurser	Mellan grupper	3	.380	.768	.032	1.174	.759
		Inom grupper	34					
		Totalt	37					

5.3 Samband mellan uttalsundervisning och lärarnas uppfattningar

Korrelationerna mellan lärares praxis i och uppfattningar om uttalsundervisning är relativt låga, vilket är vanligt i den här typen av undersökningar (se t.ex. Basturkmen 2012). Till näst i texten framförs alla signifikanta korrelationer mellan påståenden om och lärares praxis i uttalsundervisning. Alla korrelationer har listats i tabellerna 9 och 10.

Tabell 9. Korrelationerna mellan lärares praxis i uttalsundervisning och påståenden 1-7

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Tryckt material	Pearson							
	Correlation	-.043	-.038	.027	.001	.188	-.152	-.126
	Sig. (2-tailed)	.800	.821	.873	.996	.258	.363	.450
Elektroniskt material	Pearson							
	Correlation	-.082	-.250	-.056	-.194	-.044	-.091	.042
	Sig. (2-tailed)	.623	.130	.739	.244	.793	.587	.800
Uttalsövningar	Pearson							
	Correlation	.287	.171	-.279	-.287	.315	.122	.256
	Sig. (2-tailed)	.081	.305	.090	.081	.054	.466	.121
Uttalsövningar kombineras med grammatik	Pearson							
	Correlation	-.059	.383*	.192	.165	.053	-.033	.193
	Sig. (2-tailed)	.724	.017	.249	.322	.750	.842	.247
Uttalsövningar kombineras med vokabulär	Pearson							
	Correlation	.102	.345*	-.023	.038	.068	.425**	.207
	Sig. (2-tailed)	.540	.034	.892	.822	.684	.008	.212
Vokalövningar	Pearson							
	Correlation	.150	.180	-.234	-.315	.165	.005	.399*
	Sig. (2-tailed)	.370	.280	.158	.054	.324	.977	.013
Konsonant-övningar	Pearson							
	Correlation	.418**	.331*	.005	.076	.407*	-.180	.309
	Sig. (2-tailed)	.009	.043	.974	.651	.011	.279	.059
Prosodi-övningar	Pearson							
	Correlation	.549**	.586**	-.430**	-.245	.342*	-.057	.463**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.007	.138	.036	.736	.003

*. Korrelation är signifikant på nivån 0.05 (2-tailed)

**. Korrelation är signifikant på nivån 0.01 (2-tailed)

Tabell 10. Korrelationerna mellan lärares praxis i uttalsundervisning och påståenden 8-14

		P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14
Tryckt material	Pearson Correlation	.104	-.162	-.227	-.277	.217	.040	.097
	Sig. (2-tailed)	.535	.330	.170	.092	.191	.812	.563
Elektroniskt material	Pearson Correlation	.269	-.106	-.361*	-.165	.109	.148	-.048
	Sig. (2-tailed)	.102	.528	.026	.322	.514	.375	.775
Uttalsövningar	Pearson Correlation	.020	.068	.245	.208	-.082	-.213	.432**
	Sig. (2-tailed)	.907	.686	.139	.209	.624	.198	.007
Uttalsövningar kombineras med grammatik	Pearson Correlation	.040	.077	-.001	-.137	.316	.303	-.089
	Sig. (2-tailed)	.814	.648	.994	.411	.053	.064	.596
Uttalsövningar kombineras med vokabulär	Pearson Correlation	-.133	.170	.325*	.158	-.034	.076	.264
	Sig. (2-tailed)	.427	.307	.046	.342	.838	.651	.109
Vokalövningar	Pearson Correlation	-.108	-.094	.148	-.176	.135	-.257	.267
	Sig. (2-tailed)	.517	.574	.377	.291	.420	.120	.105
Konsonant-övningar	Pearson Correlation	-.058	-.055	.119	.000	.197	-.028	.195
	Sig. (2-tailed)	.729	.743	.475	.998	.236	.867	.240
Prosodi-övningar	Pearson Correlation	.127	-.039	.128	-.139	.539**	.008	.437**
	Sig. (2-tailed)	.449	.816	.445	.405	.000	.964	.006

*. Korrelation är signifikant på nivån 0.05 (2-tailed)

**. Korrelation är signifikant på nivån 0.01 (2-tailed)

Gällande faktorn PRIORITERING korrelerar påstående 7 *Mer tid borde ägnas åt uttalsundervisning inom sfi-utbildning* signifikant positivt med frågorna hur mycket vokal- och prosodiövningar lärare använder ($r = .399$ och $.463$). Dessa korrelationer är

medelstora: lärare som ser uttalsundervisning viktig använder också uttalsövningar av olika typer. Det föreligger ett medelstort negativt samband mellan påstående 3 *Ifall det är brist på tid, lönar det sig att fokusera på vokabulär i stället för uttal* och hur mycket lärare använder övningar som särskilt fokuserar på prosodiska drag ($r = -.430$). Lärare som fokuserar på vokabulär använder mindre prosodiövningar än lärare som inte fokuserar på vokabulär i stället för uttal. Däremot finns det inga signifikanta korrelationer mellan påstående 4 *Ifall det är brist på tid, lönar det sig att fokusera på grammatik i stället för uttal* och lärares praxis, $r = ns$.

Vad som kommer till påståenden som i kapitel 5.2 räknas i faktorn TOLERANS MOT BRYTNING så korrelerar påstående 1 *Uttal har en stor betydelse för förståelse i kommunikationen mellan infödda talare och andraspråksinlärare* signifikant positivt med frågan hur mycket övningar som särskilt fokuserar på konsonanter läraren använder ($r = .418$). Korrelationen är medelstor. Ju mer lärare tycker att uttal har en stor betydelse för förståelse i kommunikationen mellan infödda talare och andraspråksinlärare desto mer använder de konsonantövningar i sin undervisning. Dessutom föreligger det en stor positiv korrelation mellan påstående 1 och prosodiövningar ($r = .549$). Lärare som uppskattar uttalet i kommunikationen mellan infödda och andraspråkstalare använder prosodiövningar i sin undervisning. Det föreligger också en medelstor positiv korrelation mellan lärare som anser att det är viktigt att andraspråksinlärares uttal liknar de infödda talarnas uttal så mycket som möjligt (påstående 5) och konsonantövningar ($r = .407$). Inga signifikanta korrelationer mellan påstående 9 *Utländsk brytning är ett hinder för den muntliga kommunikationen* och lärares praxis förekom i testerna, $r = ns$.

Gällande faktorn RESURSER föreligger det inget samband mellan lärares praxis och vare sig vad lärare tycker om material i uttalsundervisning (påstående 8 *Uttalsövningar som finns med i det materialet vi använder på våra kurser är bra och lätta att använda*) eller hur nöjda de är med sin utbildning i uttalsundervisning (påstående 11), $r = ns$. Däremot använder lärare som känner att de har tillräckligt mycket kunskap för att ge uttalsundervisning till sina elever (påstående 12) mer prosodiövningar i sin undervisning än lärare som känner att de saknar kunskap i detta. Korrelationen ($r = .539$) var väldigt signifikant.

Några signifikanta korrelationer förekom också med variabler som inte ingick i de ovannämnda faktorerna prioritering, tolerans mot brytning och resurser. Resultaten visar

att lärare som anser att uttalsundervisning är viktigare i början av språkinläringen än på de mer avancerade färdighetsnivåerna (påstående 6) kombinerar uttalsövningar med vokabulär ($r = .425$). Det föreligger ett medelstort signifikant positivt samband mellan påstående 2 *I bedömning av en persons språkkunskaper borde uttal vara starkare med* och hur mycket de kombinerar uttalsövningar med grammatik ($r = .383$) eller vokabulär ($r = .345$). Lärare som anser uttal viktigt i bedömningen använder alltså mer uttalsövningar tillsammans med grammatik eller vokabulär. Därtill korrelerar påstående 2 positivt med konsonant- och prosodiövningar ($r = .331$ och $.586$). Lärare som tycker att det finns för lite material för uttalsundervisning i sfi (påstående 10) använder mindre elektroniskt material i sin undervisning. Korrelationen är signifikant negativt ($r = -.361$). Dessa lärare kombinerar dock uttalsövningar med vokabulär oftare än lärare som är nöjda med antal material som finns för uttalsundervisning i sfi ($r = .325$). Det föreligger ett medelstort positivt samband mellan påstående 14 *Det är viktigt att ta andraspråksinlärares förstaspråk i beaktande när man undervisar i uttal* och hur mycket övningar som särskilt fokuserar på uttalet lärare använder ($r = .432$) samt mellan påstående 14 och hur mycket prosodiövningar de använder ($r = .437$). Inga signifikanta skillnader förekom mellan påstående 13 *Uttal ska övas skilt och inte tillsammans med övrig språkundervisning* och lärares praxis i uttalsundervisning, $r = ns$.

Det finns få signifikanta korrelationer mellan summavariablerna *prioritering*, *tolerans mot brytning*, *resurser* och variablerna om lärares praxis i uttalsundervisning (se tabell 11). Gällande prioritering finns det ett medelstort positivt samband mellan prioritering och vokal- och prosodiövningar ($r = .363$ och $.436$). Lärare som prioriterar uttalsundervisning använder också mer dessa slags uttalsövningar. Av olika övningstyperna använder lärare som uppskattar uttalsundervisning mer ljudigenkänning, att läsa i kör och att spela in och lyssna i sin undervisning än lärare som inte prioriterar uttalsundervisning ($r = .546$, $.359$ och $.414$). Lärare som tolererar brytning använder mindre konsonant- och prosodiövningar än lärare som tycker att brytning borde undvikas ($r = -.462$ och $-.374$). Därtill använder de mindre ljudigenkänning som övningstyp i sin undervisning ($r = -.518$). Gällande resurser föreligger det bara en korrelation mellan resurser och övningstypen ljudigenkänning ($r = .404$): lärare som tycker att de har bra resurser att undervisa i uttal använder mer denna övningstyp än lärare som känner att det saknas resurser (kunskap, utbildning, material).

Tabell 11. Korrelationerna mellan prioritering, tolerans mot brytning, resurser och variablerna om lärares praxis i uttalsundervisning

		Prioritering	Tolerans mot brytning	Resurser
Tryckt material	Pearson Correlation	-.091	-.170	.272
	Sig. (2-tailed)	.587	.307	.098
Elektroniskt material	Pearson Correlation	.182	.109	.253
	Sig. (2-tailed)	.274	.515	.125
Uttalsövningar	Pearson Correlation	.317	-.227	-.232
	Sig. (2-tailed)	.052	.171	.161
Uttalsövningar kombineras med grammatik	Pearson Correlation	-.014	-.120	.298
	Sig. (2-tailed)	.931	.473	.070
Uttalsövningar kombineras med vokabulär	Pearson Correlation	-.006	-.274	-.159
	Sig. (2-tailed)	.970	.096	.341
Vokalövningar	Pearson Correlation	.363*	-.230	.067
	Sig. (2-tailed)	.025	.164	.690
Konsonantövningar	Pearson Correlation	.171	-.462**	.015
	Sig. (2-tailed)	.306	.004	.929
Prosodiövningar	Pearson Correlation	.436**	-.374*	.259
	Sig. (2-tailed)	.006	.021	.117
Dialoger	Pearson Correlation	.214	-.156	-.123
	Sig. (2-tailed)	.198	.349	.463
Diktamen	Pearson Correlation	-.115	.037	.070
	Sig. (2-tailed)	.493	.827	.676
Fokus på specifika ord	Pearson Correlation	.039	-.125	-.154
	Sig. (2-tailed)	.818	.455	.356
Högläsning i grupp	Pearson Correlation	.068	-.197	.177
	Sig. (2-tailed)	.684	.237	.289
Ljudigenkänning	Pearson Correlation	.546**	-.518**	.404*
	Sig. (2-tailed)	.000	.001	.012
Läsa i kör	Pearson Correlation	.359*	-.130	.158
	Sig. (2-tailed)	.027	.436	.343
Spela in och lyssna	Pearson Correlation	.414**	-.153	.094
	Sig. (2-tailed)	.010	.360	.575
Sång	Pearson Correlation	.282	-.250	.140
	Sig. (2-tailed)	.086	.130	.401

*. Korrelation är signifikant på nivån 0.05 (2-tailed)

** . Korrelation är signifikant på nivån 0.01 (2-tailed)

Baserat på dessa korrelationer kan man alltså säga att sfi-lärarnas praxis och uppfattningar motsvarar varandra och inga motstridigheter förekom i testen mellan lärarnas uppfattningar och det de anger sig att göra i klassrummet. Det fanns flera positiva samband mellan variablerna i uttalsundervisning och lärarnas uppfattningar.

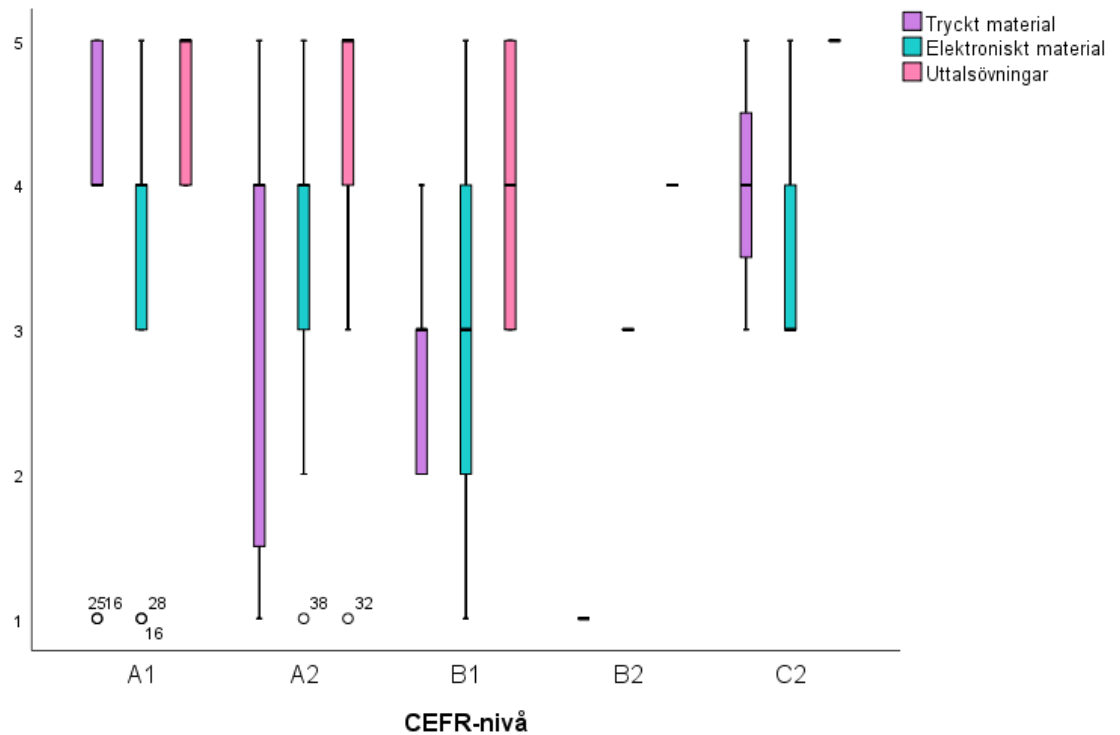
5.4 Samband mellan uttalsundervisning och inlärares färdighetsnivå

Som det konstaterades i kapitel 5.1 förekom inga signifikanta skillnader i analyserna mellan olika CEFR-nivåer gällande lärares praxis i uttalsundervisning förutom i användning av övningstyperna *dialoger*, *högläsning i grupp* och *sång*. Sambandet mellan CEFR-nivåer och lärares praxis är litet, eftersom bara få signifikanta korrelationer förekom i analyserna. Korrelationen mellan CEFR-nivåer och övningstypen *fokus på specifika ord* är negativ ($r = -.404$), dvs. ju högre färdighetsnivån blir, desto mindre används denna övningstyp. Med övningstypen *sång* är det tvärtom: sånger används i uttalsundervisning desto mer ju högre färdighetsnivån är ($r = .365$). Tabellerna som presenterar alla korrelationer mellan lärares praxis i uttalsundervisning och gruppens CEFR-nivå finns som bilaga 2. Enligt denna studie kan man inte säga att uttalsundervisning skulle erbjudas mer på nybörjarnivån eller på den avancerade nivån.

Förutom korrelationer berättar distributioner om förhållandet mellan två variabler. Här analyseras hur informanternas svar har fördelats mellan lärare som undervisar på olika färdighetsnivåer i variablerna *användning av tryckt* respektive *elektroniskt material* i uttalsundervisning, *uttalsövningar*, *uttalsövningar som kombineras med grammatik* respektive *vokabulär* samt *användning av övningar som särskilt fokuserar på vokaler, konsonanter* respektive *prosodi*. Urvalet på nivåerna B2 och C2 är väldigt litet vilket förklarar att variation bland informanternas svar antingen saknas där eller är väldigt liten. Därför analyseras här bara distributionerna på nivåerna A1, A2 och B1 med hjälp av lådagram¹.

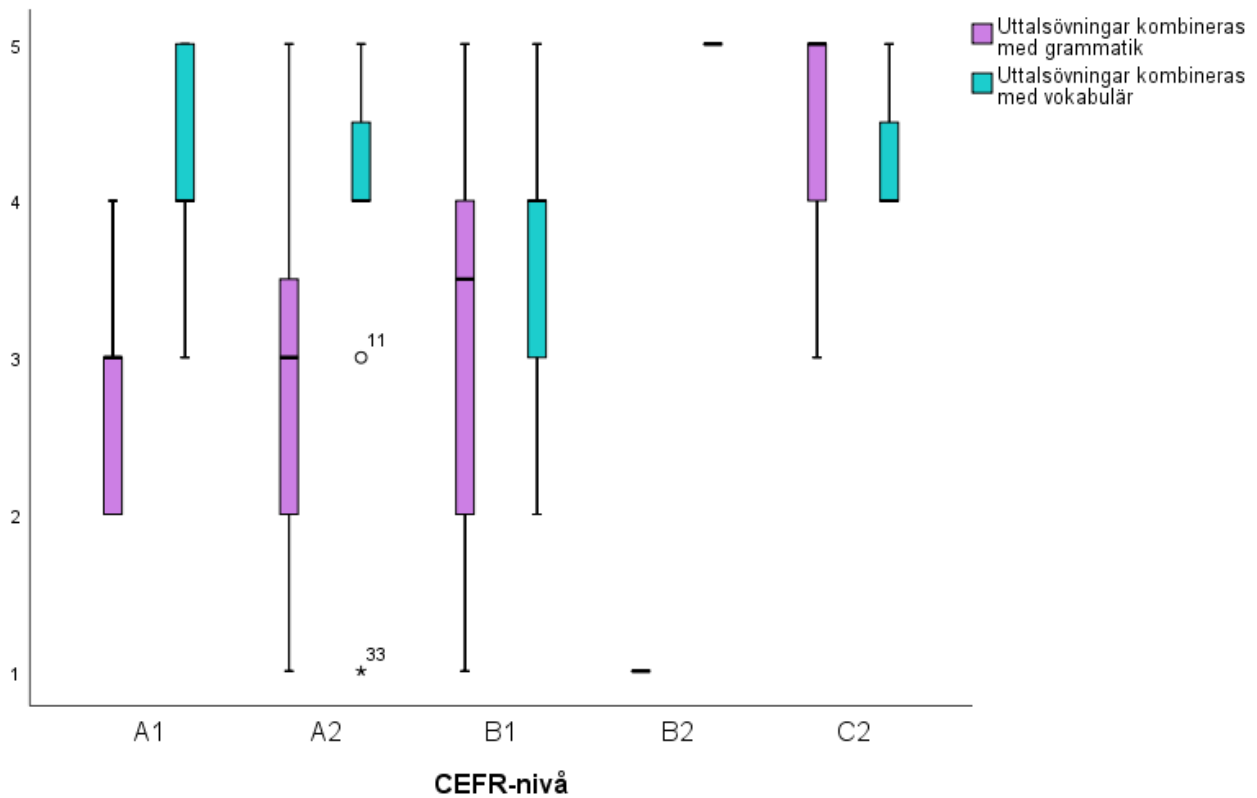
Angående lärares praxis visar figur 1 att distributionen gällande användning av tryckt respektive elektroniskt material och uttalsövningar är mindre på den lägsta färdighetsnivån (A1) än på nivåerna A2 och B1. Lärare som undervisar nybörjare har alltså relativt likadana praxis i hur ofta de övar uttal och använder olika typer av material för det. Distributionen är stor speciellt för användning av tryckt material på nivån A2 och användning av elektroniskt material på nivån B1: lärarnas praxis varierar mycket på dessa nivåer. Alla lärare uttrycker att de använder ofta eller väldigt ofta övningar som särskilt fokuserar på uttalet.

¹ I lådagram (en. boxplot) täcker lådan den mittersta hälften av materialet och medianen markeras med ett tjockt streck. Värden som avsevärt avviker från andra värden rapporteras separat tillsammans med fallets nummer.



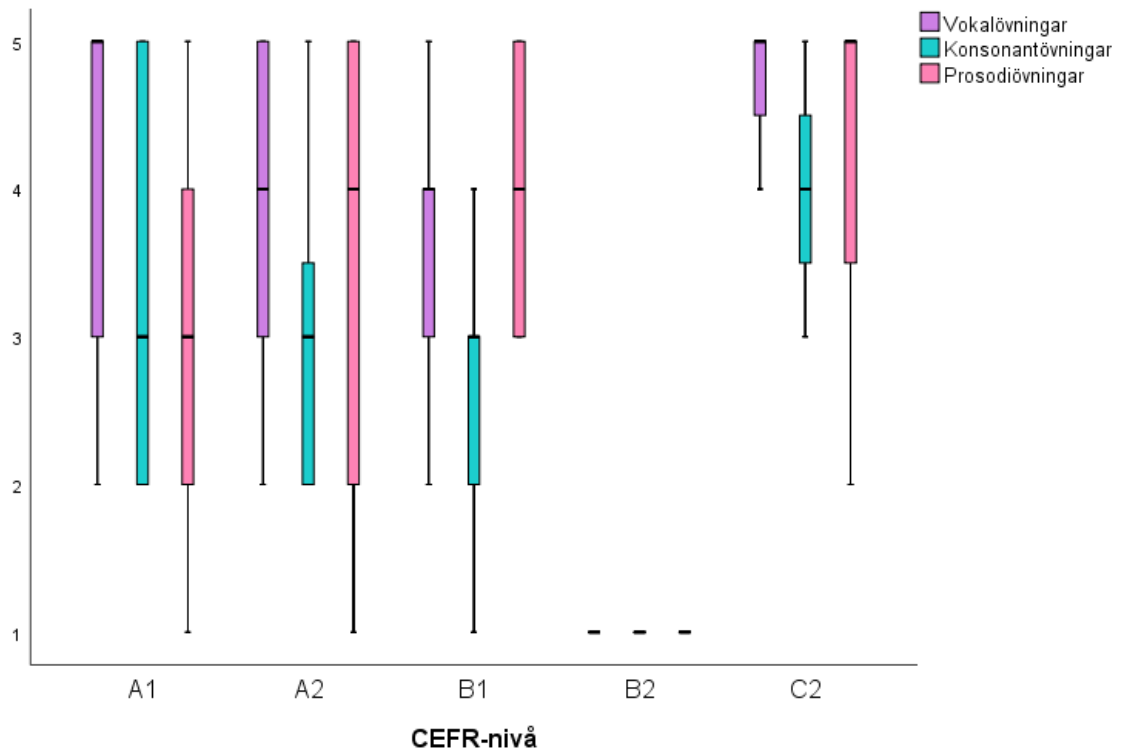
Figur 1. Lådagram för variablerna tryckt respektive elektroniskt material och uttalsövningar på olika CEFR-nivåer

Gällande uttalsövningar som kombineras med grammatik eller vokabulär förekommer det också mindre distribution på den lägsta nivån även om variation finns på alla nivåerna med båda variablerna, vilket syns på figur 2. Distributionen är stor särskilt på nivåerna A2 och B1 där lärarna har väldigt olika praxis i hur ofta de kombinerar uttalsövningar med grammatik. Medianerna för uttalsövningar som kombineras med vokabulär är högre på nivåerna A1, A2 och B1 än för uttalsövningar som kombineras med grammatik. På alla dessa nivåer är kombination av uttal och vokabulär vanligare än kombination av uttal och grammatik i sfi-undervisningen.



Figur 2. Lådagram för variablerna uttalsundervisning kombineras med grammatik respektive vokabulär på olika CEFR-nivåer

Den stora distributionen på alla nivåerna och med alla variablerna på figur 3 visar att lärarnas praxis i form av hur ofta de använder uttalsövningar som lägger vikt vid vokaler, konsonanter eller prosodi varierar mycket på alla nivåerna. Lärarna har alltså olika praxis i hur ofta de använder dessa övningar. Distributionen är störst angående prosodiövningar på nivåerna A1 och A2.



Figur 3. Lådagram för variablerna vokal-, konsonant- och prosodiövningar på olika CEFR-nivåer

Sammanfattningsvis kan man konstatera att även om signifikanta skillnader mellan lärare som undervisar på olika färdighetsnivåer inte förekommer i de ovanstående variablerna, visar granskningen av fördelningarna att enligt informanterna erbjuds relativt likadan uttalsundervisning på den allra lägsta färdighetsnivån gällande hur ofta uttalsövningar och olika slags material används i sfi-undervisningen samt hur ofta uttalsövningar kombineras med vokabulär eller grammatik. På alla nivåer förekommer det skillnader mellan lärarna gällande hur ofta olika områden övas i uttalsundervisningen.

5.5 Öppna frågor

Två öppna frågor ställdes i slutet av enkäten:

- Vad tycker du är de största utmaningarna att undervisa i uttal för vuxna andraspråksinlärare i sfi?
- Har du några andra kommentarer om uttalsundervisning för vuxna andraspråksinlärare som du vill lyfta fram här?

36 informanter svarade på den första frågan och 19 på den andra. Både svaren på den första och på den andra frågan innehöll likadana moment och de stämmer bra med de

resultat som har visats här ovan. Som utmaningar att undervisa i uttal för vuxna andraspråksinlärare i sfi anger lärare sin oro för stora individuella skillnader som förekommer i uttalsinläring. En informant konstaterar att ”svårigheterna bland eleverna varierar. Alla har inte behov av samma övningar.”. Flera nämner olika språkgrupper eller modersmål för att referera till olika språkbakgrunder hos inlärare. Också utbildning påverkar inlärares förmåga att delta i uttalsundervisning, anser en informant: ”De som är högutbildade är ofta bundna till det skrivna språket, och uttalar därefter.”

Som det konstaterades i kapitel 5.2 om lärarnas uppfattningar om uttalsundervisning, är brist på resurser en central fråga i detta ämne. Lärarna känner att de saknar både material och utbildning gällande uttalsundervisning och önskar att det skulle finnas flera övningar i läroboken. Också skillnader mellan länderna kommer fram i svaren: ”Utmaningen på finlandssvenskt håll är att inte finns så mycket passande ljudmaterial på finlandssvenska men desto mer på rikssvenska.” En informant ser ändå en fördel gällande det finlandssvenska uttalet jämfört med det sverigesvenska: ”Men vissa särdrag måste man träna extra mycket på. Inte satsmelodin lika mycket som i Sverige, tack och lov!” Vissa lärare har inte tillgång till ett språklabb eller en studio där man kunde spela in sig själv och lyssna vilket inte möjliggör användning av de uttalsövningar som kräver denna utrustning.

Tidsbrist nämns också i flera svar. Kursplaner, läroplaner och skolans ledning har höga mål om alla delar i språkundervisning (hör- och läsförståelse, att skriva och prata) som alla måste uppfyllas så tid för extra uttalsinläring finns inte även om läraren skulle vara kunnig och motiverad i detta ämne. Stora undervisningsgrupper gör detta ännu svårare.

En stor del av svaren handlar om egenskaper och kunskap hos inlärare. Enligt många informanter det är svårt att skapa fonologisk medvetenhet hos olika inlärare. Detta kan bero på förståelse: man hör inte skillnader mellan olika ljud eller förstår inte att ljuden inte är likadana i olika språk:

Många sfi-elever kan inte höra klar skillnad på (diskriminera) vissa vokalkvaliteter, även om man försöker öva det hur mycket som helst; så länge de inte hör skillnad kan de själva aldrig producera rätt "ljud" eftersom de inte uppfattar hur ljudet låter.

Uttal ska övas mycket, vilket alla inlärare inte förstår enligt flera informanter: ”En del förstår inte helt vinsterna med ett riktigt bra uttal” och ”de behöver motiveras att förstå att fler än sfi-läraren ska förstå dem”. Informanterna skriver att ibland kan det vara att

inlärare inte är motiverade att lära sig ett korrekt uttal eller att de vill fokusera på andra saker i språkinlärningen, till exempel att skaffa ett stort ordförråd eller kunskap i grammatik. Viss frustration hos läraren kan också tolkas i svaren: ”Att de [elever] inte tränar tillräckligt efter de lämnat skolsalen. Att de inte lyssnar aktivt.” Att våga uttala på ett språk man inte ännu fullständigt behärskar är inte heller en självklarhet hos vuxna andraspråksinlärare, betonar informanterna.

6 Diskussion

I denna avhandling har jag med hjälp av tidigare forskning och min empiriska enkätundersökning redogjort för hur man undervisar i uttal för vuxna svenska som andraspråksinlärare. Hos andraspråkstalare förekommer det ofta mer eller mindre stark brytning, vilket sedan kan försvåra kommunikationen och påverka en individs möjligheter till exempel i arbetslivet (se t.ex. Thorén 2016, Boyd & Bredänge 2013). Därför är det viktigt att sfi-utbildning innehåller undervisning i detta ämne.

Resultat av denna avhandling visar att sfi-lärare både i Finland och i Sverige anger att de ofta använder övningar som särskilt fokuserar på uttal. Uttalsundervisning finns på alla färdighetsnivåer som har undersökts i denna studie (A1, A2, B1, B2 och C2). Angående olika komponenter i språkundervisningen kombineras uttalsövningar oftare med vokabulär än med grammatik. Enligt sfi-lärarna i denna undersökning fokuserar lärarna främst på vokaler och prosodi och mindre på konsonanter i uttalsundervisning, vilket är naturligt eftersom vokaler och prosodi ofta orsakar problem för andraspråksinlärare i uttalet av svenska (Zetterholm & Tronnier 2017, Kautonen 2019). Inga signifikanta skillnader gällande lärares ålder, kön, erfarenhet, gruppstorlek eller inlärares CEFR-nivå i variablerna om lärares praxis i uttalsundervisning förekom mellan grupperna i de parametriska och non-parametriska testen. Lärarna i Sverige och Finland skiljer sig däremot signifikant ifrån varandra i mängden av prosodiövningar som används i uttalsundervisning: svenska sfi-lärare använder övningar som särskilt fokuserar på prosodiska drag betydligt oftare än finländska sfi-lärare, vilket kan förklaras med skillnaderna i prosodin mellan sverigesvenska och finlandssvenska (se Kuronen & Leinonen 2001). Däremot använder finländska sfi-lärare signifikant mer tryckt material i uttalsundervisning än svenska sfi-lärare, vilket är intressant eftersom några lärare i de öppna svaren lyfte upp bristen på finlandssvenskt läromaterial i uttalsundervisningen. Det existerande materialet används dock flitigt i Finland, vilket stämmer överens med Virkkunens och Toivolas (2020) och Tergujeff (2012) forskningsresultat: finska lärare använder mycket läroböcker i uttalsundervisning. I Virkkunens och Toivolas studie nämndes dock inte om de använda läroböckerna var tryckta eller elektroniska.

De flesta övningstyperna som hade listats i enkäten användes då och då i uttalsundervisningen av sfi-lärarna. Vissa lärare nämnde att de använder spegel som hjälp i uttalsundervisningen eller skapar eget material för den. Enligt informanterna använde

de sig inte av IPA-tabellen eller dess symboler i uttalsundervisningen med vuxna andraspråksinlärare, vilket skiljer sig från forskningsresultat om uttalsundervisning i grundskolan och gymnasiet i Finland där fonetisk skrift utnyttjas bland annat i undervisningen av engelska (Virkkunen & Toivola, Tergujeff 2012). Det är möjligt att informanterna inte klassificerar de fonetiska tecken som en övningstyp utan hellre som ett verktyg eller hjälpmedel i uttalsundervisningen och därför nämndes de inte i svaren på den öppna frågan om läraren använder andra övningstyper som inte fanns på listan i enkäten. IPAs totala frånvaro i svaren är dock ett starkt tecken på att lärarna inte anser användning av systemet som aktuell i uttalsundervisning i sfi. Ett till intressant resultat gällande material är den negativa korrelationen mellan brist på material och användning av elektroniskt material i uttalsundervisningen. Lärare som tycker att det finns för lite material för uttalsundervisning i sfi använder mindre elektroniskt material i sin uttalsundervisning. Material som finns på nätet nås alltså inte av de sfi-lärare som skulle behöva det.

Utifrån hur mångsidigt sfi-lärarna använder de åtta övningstyperna som hade listats i enkäten kan man dra slutsatsen att uttal undervisas både i grupp och enskilt med inläraren. Lärarna i denna undersökning använder övningstypen ”fokus på specifika ord” mest. Denna övningstyp tar inte ställning till det hur många inlärare är involverade i övningen vilket kan tyda på att sådana ord som är svåra för inlärare i gruppen tas upp och går igenom antingen tillsammans med hela gruppen, med en liten grupp eller individuellt med en inlärare. I de öppna svaren uttrycker flera lärare sin oro över hur man tar i beaktande individuella skillnader i uttalsundervisningen. Inlärare med olika förstaspråk har olika svårigheter i uttalet av svenska, och tidsbrist och stora undervisningsgrupper gör det svårare att hålla enskild uttalsundervisning. De flesta lärare i undersökningen tycker att det är viktigt att ta andraspråksinlärares förstaspråk i beaktande när man undervisar i uttal.

Även om lärarna i studien hade olika uppfattningar om uttalsundervisning i sfi, tycker de flesta enligt medeltalet att uttal har en stor betydelse för den muntliga kommunikationen. Förväntningar på inlärare verkar dock inte vara orimliga, utan lärarna accepterar en utländsk brytning hos andraspråkstalare. Lärarna uppskattar uttalsundervisning och anger att den borde finnas mer i sfi-utbildning. Även om många av dem känner att de har tillräckligt mycket kunskap för att ge uttalsundervisning, tycker de att mer material borde finnas för det. Signifikanta skillnader gällande prioritering, tolerans mot brytning och

resurser förekom endast med bakgrundsvariablerna ålder och erfarenhet. Unga och oerfarna lärare prioriterar uttalsundervisning mindre än de lärare som har mer ålder och erfarenhet av att jobba som sfi-lärare. Ett annat resultat som hänger ihop med detta är de unga lärarnas tolerans mot brytning: de unga lärarna accepterar utländsk brytning mer än de äldre lärarna. Både de lärare som hörde till den allra yngsta (26–39) eller äldsta (60–) gruppen upplevde att de har relativt svaga resurser för uttalsundervisning.

Inga motstridigheter förekom mellan lärares rapporterade praxis i uttalsundervisning och deras uppfattningar om det. Lärarna som tyckte att mer tid borde ägnas åt uttalsundervisning i sfi-utbildning använde också mycket uttalsövningar. Prosodiövningar användes mest av lärarna som ansåg uttalsundervisning viktig i kommunikationen och som upplevde att de har tillräckliga kunskaper för uttalsundervisning.

De lärare som tyckte att uttalet borde tas mer i beaktande i bedömningen av språkkunskaper kombinerade också uttalsundervisning mycket med både grammatik och vokabulär samt använde olika uttalsövningar i sin undervisning. Bedömning av uttal är en aspekt i andraspråksundervisningen som bara har behandlats lite i tidigare forskning (se Tergujeff 2012, Virkkunen & Toivola 2020). Som Thorén (2016) konstaterar kan det vara svårt att dra gränsen vad som är rätt eller fel uttal, och detta kan till och med vara en orsak till varför lärarna skulle undvika explicit uttalsundervisning i sfi. Uttal handlar om väldigt små prosodiska skillnader och fina nyanser mellan olika ljud. Otydliga begrepp och formuleringar såsom ”ett gott uttal” i läroplanen för sfi i Sverige (Skolverket 2018) underlättar inte heller lärarens arbete att bedöma elevers muntliga språkkunskaper, inklusive uttal, vilket också Aronsson (2016) diskuterar i sin artikel. Mer forskning om hur svenska som andraspråkslärare bedömer sina elevers uttal behövs.

Som det konstaterades ovan, erbjuds uttalsundervisning på alla färdighetsnivåer som var med i denna undersökning (A1, A2, B1, B2 och C2). Enligt resultaten har lärare som undervisar svenska som andraspråk på den lägsta färdighetsnivån enligt CEFR-skalan (A1) mer liknande praxis i uttalsundervisning än lärare som undervisar på de högre nivåerna. Alla A1-lärare i undersökningen erbjuder mycket uttalsundervisning i början av andraspråksinläringen medan det på de högre färdighetsnivåerna varierar bland lärarna hur mycket och vilken slags uttalsundervisning de ger. Enligt variansanalysen och Kruskal-Wallis testet kan det inte konstateras att uttalsundervisning skulle erbjudas

signifikant mer på de lägre nivåerna än på de högre nivåerna eller tvärtom. De flesta lärarna ger uttalsundervisning i sfi minst då och då. Sambandet mellan lärarnas praxis i uttalsundervisning och inlärares färdighetsnivå var svag eftersom bara få signifikanta korrelationer förelåg mellan olika övningstyper och CEFR-nivå.

Denna undersökning är en studie för en kartläggning av uttalsundervisning och enkätens frågor baserar sig inte på något färdigt frågeformulär i tidigare forskning, vilket kan ha påverkat forskningens reliabilitet och validitet. Faktoranalysens (se kapitel 4.2) svaga resultat är ett exempel på detta. Den fjärde forskningsfrågan i denna undersökning lydde: Finns det ett samband mellan uttalsundervisning och inlärares färdighetsnivå? En fundering gällande reliabilitet och validitet som ska lyftas upp här handlar om urval av olika färdighetsnivåer. För det första har lärare varit tvungna att välja bara en färdighetsnivå enligt den de svarade på enkätens frågor. I verkligheten undervisar de flesta lärarna dock flera grupper samtidigt och dessa grupper kan vara på olika färdighetsnivåer: en och samma lärare kan alltså undervisa både på nybörjarnivån och på den avancerade nivån. Det går inte att bevisa hur väl lärare har kunnat separera sin praxis och sina uppfattningar enligt den grupp de angav att svara på eller de andra grupper de undervisar. För det andra är urvalen väldigt små vilket minskar reliabiliteten av de statistiska testen. I framtiden kunde samma undersökning genomföras på nytt med större urval och till exempel genom att observera lektioner på olika färdighetsnivåer för att bättre kunna säkerställas separationer mellan nivåerna.

Angående forskningsetiken baserade sig denna undersökning på frivillighet och anonymitet. En obligatorisk enkätundersökning skulle inte bara öka urvalen men också hjälpa att undvika problem med för stor representation av informanter som är särskilt intresserade av undersökningens ämne. Med frivilliga enkäter, som i denna undersökning, finns det större risk för detta. Angående val av metoder observerades i denna undersökning inte heller informanternas undervisning och därför går det inte att bevisa hurdana lärares åtgärder är i verkligheten gentemot vad enkäten beskriver, t.ex. om lärarna använder prosodiövningar eller kombinerar uttal med vokabulär så ofta i undervisningen som de påstår i enkäten. Basturkmen (2012) har också skrivit om kongruens mellan språklärares praxis och uppfattningar som är ett komplicerat fenomen.

Denna avhandling har bidragit med information om uttalsundervisningens läge i sfi-utbildning i Finland och Sverige: sfi-lärarna undervisar ofta i uttal men på olika sätt.

Såsom resultaten visar har lärarna ett intresse för uttalsundervisning. Vidare forskning behövs speciellt om uttalsundervisning på olika färdighetsnivåer. Andra intressanta ämnen som jag inte har forskat här men som enligt teorin och mina resultat skulle kräva mer forskning i andraspråksinlärnings forskningsfält är till exempel hur olika förstaspråk beaktas i uttalsundervisning, hurdan praxis av lärare är kopplad till inlärares nivå i uttalet samt hur lärare bedömer andraspråksuttal. För att kunna genomföra uttalsundervisning i praktiken behövs informationsutbyte mellan lärarna samt mellan forskning och lärarna för att öka lärarnas kunskaper i detta område. Praktiska tips var man hittar material för uttalsundervisning och hur man kan få uttalsundervisning till en regelbunden del av lektionerna – separat, integrerat eller båda – behövs. Denna information kan utnyttjas både i lärarutbildningen och i fortbildningar så att blivande och nuvarande lärare får tillräckliga kunskaper för att undervisa i uttal och för att kunna erbjuda alla andraspråksinlärare lika möjligheter att utveckla ett fungerande och förståeligt uttal i svenska.

Litteratur

- Abrahamsson, N. (2009), *Andraspråksinlärnning*. Lund: Studentlitteratur.
- Abrahamsson, N. (2013), Fonologiska aspekter på andraspråksinlärnning och svenska som andraspråk. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur. 85–120.
- Aho, E., Toivola, M., Karlsson, F. & Lennes, M. (2016), Aikuisten maahanmuuttajien suomen ääntämisestä. *Puhe ja kieli* 36(2). 77–96.
<https://journal.fi/pk/article/view/58283>
- Aronsson, B. (2014), Prosody in the Foreign Language Classroom – Always Present, Rarely Practised? *Journal of Linguistics and Language Teaching* 5(2). 207–224.
- Aronsson, B. (2016), Hur undervisar vi i de främmande språkens prosodi? *LMS : Lingua* (01). 42–47.
- Bannert, R. & Svensson, L. (2004), *På väg mot svenskt uttal* (3. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Basturkmen, H. (2012), Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System* 40(2). 282–295.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001>
- Boréus, K. & Bergström, G. (2005), Innehållsanalys. I: Bergström, G. & Boréus, K. (red.), *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskap text- och diskursanalys* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur. 43–87.
- Boyd, S. & Bredänge, G. (2013), Attityder till brytning – exemplet utländska lärare i svenska skolor. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur. 437–457.
- Carlson, M. (2013), Sfi och sfi-läromedel i tid och rum – föreställningar, politik och tidsanda. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk – i*

forskning, undervisning och samhälle (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur. 817–856.

Cohen, J. (1988), *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. uppl.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Council of Europe (2001), *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Enström, I. (2013), Ordförråd och ordinlärning – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I: Hyltenstam, K. & Lingberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk: i forskning, undervisning och samhälle* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur. 169–195.

Field, A. (2018), *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (5. uppl.). London: SAGE Publications Ltd.

Flege, J. E. (1987), The production of “new” and “similar” phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics* 15(1). 47–65. [https://doi.org/10.1016/S0095-4470\(19\)30537-6](https://doi.org/10.1016/S0095-4470(19)30537-6)

Garlén, C. (1988), *Svenskans fonologi*. Lund: Studentlitteratur.

Hattie, J. (2009), *Visible learning – a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Heinonen, H. (2018), Uttalsfärdigheter och begriplighet i finskspråkiga gymnasisters L2-svenska. *Svenskan i Finland* 17. Nordica Helsingiensia. Helsingfors: Helsingfors universitet. 32–45. <http://hdl.handle.net/10138/238351>

Henderson, A., Frost, D., Tergujeff, E., Kautzsch, A., Murphy, D., Kirkova-Naskova, A., Waniek-Klimczak, E., Levey, D., Cunningham, U. & Curnick, L. (2012), The English pronunciation teaching in Europe survey: Selected results. *Research in Language* (10). <https://doi.org/10.2478/v10015-011-0047-4>

Huhtamäki, M. & Zetterholm, E. (2017), Uttalets plats i undervisningen av svenska som andraspråk. I: Kuronen, M., Lintunen, P. & Nieminen, T. (red), *Näkökulmia*

toisen kielen puheeseen – Insights into second language speech. AFinLA-e.
 Soveltavan kielitieteen tutkimuksia 2017 / nr. 10. 45–60.
<https://doi.org/10.30660/afinla.73123>

Hyltenstam, K. & Abrahamsson, N. (2009), Age of Onset and Nativelikeness in a Second Language: Listener Perception Versus Linguistic Scrutiny. *Language Learning* 59(2). 249–306. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00507.x>

Issa, M. (2018), *Uttalsundervisning i svenska som andraspråk – En intervjustudie om faktorer, arbetssätt och arbetsmetoder.* Kandidatuppsats, Jönköping University.

Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2007), *Crosslinguistic influence in language and cognition.* New York (N. Y.): Routledge.

Kautonen, M. (2019), *Finskspråkiga inlärares uttal av finlandssvenska i fritt tal på olika färdighetsnivåer.* Diss., Jyväskylä universitet.

Kuronen, M. (2020), *Slutrapport för projektet Fokus på uttalsinläringen med svenska som mål- och källspråk.* Svenska litteratursällskapet i Finland.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2020042220136>

Kuronen, M. & Leinonen, K. (2001), Fonetiska skillnader mellan finlandssvenska och rikssvenska. I: Jönsson, L., Adelswärd, V., Cederberg, A., Pettersson, Per A. & Kelly, C. (red.), *Svenskans beskrivning 24: Förhandlingar vid Tjugoffjärde sammankomsten för svenskans beskrivning, Linköping, 22–23 oktober 1999.* Linköping: Institutionen för Språk och Kultur, Linköpings universitet. 125–138.

KvantiMOTV (2003), *Hypoteesien testaus.*
<https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/hypoteesi/testaus.html>, uppdaterad 02.09.2003. Tampereen yliopisto: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Hämtat 13.7.2020.

Lindberg, I. & Sandwall, K. (2012), Samhälls- och undervisningsperspektiv på svenska som andraspråk för vuxna invandrare. I: Hyltenstam, K., Axelsson, M. & Lindberg, I. (red.), *Flerspråkighet – en forskningsöversikt.* Stockholm: Vetenskapsrådet. 368–502.

Lintunen, P. (2014), *Ääntämisen oppiminen ja opettaminen*. I: Pietilä, P. & Lintunen, P. (red.), *Kuinka kieltä opitaan : opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle*. Helsingfors: Gaudeamus. 165–187.

Migrationsverket [Migri] (2020), Tillstånd och medborgarskap: Finskt medborgarskap: Medborgarskapsansökan: Språkkunskaper <https://migri.fi/sv/sprakkunskaper> Hämtat 23.2.2020.

Migrationsverket (2020), Bli svensk medborgare: Medborgarskap för vuxna: Så ansöker du om svenskt medborgarskap <https://www.migrationsverket.se/Privatpersoner/Bli-svenskmedborgare/Medborgarskap-for-vuxna.html> Hämtat 23.2.2020.

Nationellt centrum för svenska som andraspråk (2020), Om oss <https://www.andrasprak.su.se/om-oss> Hämtat 15.6.2020.

Nummenmaa, L. (2009), *Käyttätymistieteiden tilastolliset menetelmät* (1. rev. uppl.). Helsingfors: Tammi.

Ross, S. M. (2017), *Introductory Statistics* (4. uppl.). London: Elsevier.

Skolverket (2018), *Kommunal vuxenutbildning i svenska för invandrare: KURSPLANER OCH KOMMENTARER – REVIDERAD 2018*. Stockholm: Nordstedts.

Sundbäck, L. (2017), *Är integrationsspråket individens, kommunens eller statens val? Slutrapport över projektet Integration på svenska vid Kommunförbundet*. Helsingfors: Finlands Kommunförbund.

Sveriges officiella statistik (2018), *Elever, nybörjare och kursdeltagare 1997-2017*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning?sok=SokC&verkform=Komvux%2C%20sf%2C%20svenska%20f%C3%B6r%20invandrare&omrade=Elever%20och%20kursdeltagare&lasar=2017&run=1> Hämtad 8.4.2019.

- Tergujeff, E. (2012), The English Pronunciation Teaching in Europe Survey: Finland. *Apples – Journal of Applied Language Studies* 6(1). 29–45.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201511243784>
- Thorén, B. (2009), Rätt betoning gör dig förstådd. *Språktidningen* (1). Dalarna University. School of Humanities and Media Studies. Swedish as Second Language. 17–19.
- Thorén, B. (2016), Kärnan i uttalsundervisning: Vad bör lärare prioritera? I: Kindenberg, B. (red.), *Flerspråkighet som resurs – Symposium 2015*. Stockholm: Liber. 55–65.
- Topal, İ.H. (2019), CEFR-oriented probe into pronunciation: Implications for language learners and teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(2), 420–436. <https://doi.org/10.17263/jlls.586087>
- Utbildningsstyrelsen (2012), *Grunderna för läroplanen för integrationsutbildning av vuxna invandrare på svenska 2012*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Virkkunen, P., & Toivola, M. (2020), Foneettinen osaaminen helpottaa vieraan kielen ääntämisen opettamista – kyselytutkimus suomalaisten kieltenopettajien käyttämistä ääntämisen opetusmenetelmistä. *Ainedidaktikka*, 4(1), 34–57.
<https://doi.org/10.23988/ad.85736>
- Yle (2018), *Kan och bör invandrare integreras på svenska i Finland?*
<https://svenska.yle.fi/artikel/2018/10/18/kan-och-bor-invandrareintegreras-pa-svenska-i-finland> Hämtat 23.2.2020.
- Zetterholm, E. (2017), Swedish for immigrants: Teachers' opinions on the teaching of pronunciation. I: Babatsouli, E. (red.), *Proceedings of the International Symposium on Monolingual and Bilingual speech*. Chania: Institute of monolingual and bilingual speech. 308–312.
- Zetterholm, E. & Tronnier, M. (2017), *Perspektiv på svenskt uttal: Fonologi, brytning och didaktik*. Stockholm: Stockholm University, Faculty of Humanities, Department of Language Education.

Bilagor

Bilaga 1. Enkät: Uttalsundervisning i sfi och för vuxna andraspråksinlärare

Denna enkät är riktad till sfi-lärare och handlar om lärares praxis i och uppfattningar om uttalsundervisning för vuxna andraspråksinlärare (svenska som andraspråk). Om du även undervisar svenska för invandrare på andra nivåer (för- eller grundskola, gymnasium, språkintröduktion, förberedelseklass), vänligen försök svara enligt dina erfarenheter och upplevelser av sfi-undervisning för vuxna. Det tar ungefär 10 minuter att svara på enkäten.

Svaren bevaras bara för undersökningen och är anonyma. De kan inte kopplas till dig. Om du har frågor gällande denna enkät eller undersökning, kan du kontakta emma.laihanen@helsinki.fi.

Tack redan på förhand för din insats för denna studie.

Med vänlig hälsning.
Emma Laihanen
Helsingfors universitet

DEL 1. DIN BAKGRUND

*Födelseår

*Kön

Man
Kvinna
Annat
Vill inte säga

*Land där du undervisar

Sverige
Finland

*Antal år du har jobbat som sfi-lärare

DEL 2. DIN UNDERVISNINGSGRUPP

Här ber jag dig att välja en undervisningsgrupp som du har. Det kan vara t.ex. den du just nu undervisar mest eller den du har undervisat längst.

*Hur många elever finns det i gruppen?

*På vilken CEFR-nivå är de flesta eleverna i gruppen?

A1
A2
B1
B2
C1
C2

(För att läsa mer om CEFR-skalan på svenska se t.ex.

<https://www.skolverket.se/publikationsserier/ovrigt-material/2009/gemensam-europeisk-referensram-for-sprak-larande-undervisning-och-bedomning?id=2144> eller på engelska

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>)

DEL 3. PRAKTIKER I UTTALSUNDERVISNING

För denna del ber jag dig att tänka på samma grupp som du valde i den föregående delen när du svarar följande frågor.

* Hur ofta använder du tryckt material (t.ex. tryckta läroböcker, kopior) i uttalsundervisning i sfi?

- Väldigt sällan eller aldrig
- Ganska sällan
- Då och då
- Ganska ofta
- Väldigt ofta eller ständigt

* Hur ofta använder du elektroniskt material (t.ex. e-böcker, material på nätet, mobilapplikationer) i uttalsundervisning i sfi?

- Väldigt sällan eller aldrig
- Ganska sällan
- Då och då
- Ganska ofta
- Väldigt ofta eller ständigt

För varje fråga nedan, välj ett alternativ som passar dig bäst.

- 1 = Väldigt sällan eller aldrig
- 2 = Ganska sällan
- 3 = Då och då
- 4 = Ganska ofta
- 5 = Väldigt ofta eller ständigt

* Hur ofta...

1 2 3 4 5

...använder du övningar som särskilt fokuserar på uttalet (t.ex. gemensam högläsning, upprepning av lärarens uttal)?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

...kombinerar du uttalsövningar med grammatik?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

...kombinerar du uttalsövningar med vokabulär?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

...använder du uttalsövningar som särskilt fokuserar på vokaler?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

...använder du uttalsövningar som särskilt fokuserar på konsonanter?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

...använder du uttalsövningar som särskilt fokuserar på prosodiska drag (t.ex. betoning, duration, intonation)?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

*Hur ofta använder du följande uttalsövningar?

1 2 3 4 5

Dialoger

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Diktamen

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Fokus på specifika ord

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Högläsning i en grupp

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ljudigenkänning

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Läsa i kör

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Spela in och lyssna

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Sång

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Använder du andra övningstyper som inte finns på listan? Du kan beskriva här.

DEL 4. PÅSTÅENDEN OM UTTALSUNDERVISNING

För varje påstående nedan, välj ett alternativ som passar dig bäst.

0 = Kan inte säga/vet ej

1 = Helt av annan åsikt

2 = Delvis av annan åsikt

3 = Inte varken av samma eller annan åsikt

4 = Delvis av samma åsikt

5 = Helt av samma åsikt

*Vad anser du kring följande påståenden?

0 1 2 3 4 5

Uttal har en stor betydelse för förståelse i kommunikationen mellan infödda talare och andraspråksinlärare.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

I bedömning av en persons språkkunskaper borde uttal vara starkare med.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ifall det är brist på tid, lönar det sig att fokusera på vokabulär i stället för uttal.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ifall det är brist på tid, lönar det sig att fokusera på grammatik i stället för uttal.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Det är viktigt att andraspråksinlärares uttal liknar de infödda talarnas uttal så mycket som möjligt.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Uttalsundervisning är viktigare i början av språkinläringen än på de mer avancerade språknivåerna.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Mer tid borde ägnas åt uttalsundervisning inom sfi-utbildning.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Uttalsövningar som finns med i det materialet vi använder på våra kurser är bra och lätta att använda.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

En utländsk brytning är ett hinder för den muntliga kommunikationen.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Det finns för lite material för uttalsundervisning i sfi.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Jag önskar att jag skulle ha fått en bättre utbildning hur man undervisar i uttal.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Jag känner att jag har tillräckligt mycket kunskap för att ge uttalsundervisning till mina elever.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Uttal behöver inte övas skilt eftersom det kommer naturligt tillsammans med övrig språkundervisning.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Det är viktigt att ta andraspråksinlärares förstaspråk i beaktande när man undervisar i uttal.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

DEL 5. ÖPPNA FRÅGOR

Vad tycker du är de största utmaningarna att undervisa i uttal för vuxna andraspråksinlärare i sfi?

Har du några andra kommentarer om uttalsundervisning för vuxna andraspråksinlärare som du vill lyfta fram här?

Du har nu svarat på alla frågor. Tryck på Föregående om du vill ändra dina svar.

Svaren lagras när du trycker på Färdig och då kan du inte längre ändra dem.

Tack för dina svar!

SKICKA

Bilaga 2. Tabeller om korrelationer mellan lärares praxis i uttalsundervisning och gruppens CEFR-nivå

		Tryckt material	Elektroniskt material	Uttals-övningar	Uttals-övningar kombinerade med grammatik	Uttals-övningar kombinerade med vokabulär	Vokal-övningar
CEFR-nivå	Pearson						
	Correlation	-.036	-.006	.074	.250	-.004	-.018
	Sig. (2-tailed)	.831	.973	.661	.130	.980	.917

*. Korrelation är signifikant på nivån 0.05 (2-tailed)

**. Korrelation är signifikant på nivån 0.01 (2-tailed)

		Konsonant-övningar	Prosodi-övningar
CEFR-nivå	Pearson		
	Correlation	.030	.130
	Sig. (2-tailed)	.860	.436

*. Korrelation är signifikant på nivån 0.05 (2-tailed)

**. Korrelation är signifikant på nivån 0.01 (2-tailed)

		Dialoger	Diktamen	Fokus på specifika ord	Högläsning i grupp	Ljudigenkänning	Läsa i kör	Spela in och lyssna	Sång
CEFR-nivå	Pearson								
	Correlation	-.100	-.216	-.404*	.197	.233	.184	.139	.365*
	Sig. (2-tailed)	.551	.193	.012	.236	.159	.269	.404	.024

*. Korrelation är signifikant på nivån 0.05 (2-tailed)

**. Korrelation är signifikant på nivån 0.01 (2-tailed)